

ملاحظة مهمة جدا :العدد الذي بين أيديكم كان بمثابة تجربة أولية لسنة 2013 بعنوان : كراسات تربوية وليس العدد الأول لمجلة كراسات تربوية.

العدد الأول للمجلة هو الذي سيصدر بعد هذه التجربة وبعنوان: مجلة كراسات تربوية وهي مجلة محكمة سنوية تعنى بقضايا التربية والتكوين والتنمية.

العدد الأول من مجلة كراسات تربوية سيصدر قريبا خلال سنة 2014، وهي محكمة بإضافة أساتذة جدد أكفاء في هيئة التحرير والتحكيم.

الصديق الصادقي العماري

مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

العنوان: كراسات تربوية

المدير المسؤول: الصديق الصادقي العماري

الإيداع القانوني: 2013MO1879

الترقيم الدولي: 2-363-32-9954-978

تصميم الغلاف: نورا إزم

الطبع: مطبعة بنلفقيه3 زنقة الحريةالرشيدية

الهاتف/الفاكس: 0535573231

الطبعة: يونيو 2013

للمشاركة في مجلة كراسات تربوية المرجو إرسال المقال أو البحث مصحوبا بالمعلومات الشخصية إلى :

Majala.korasat@gmail.com

سياسات النشر في مجلة كراسات تربوية:

يسر مجلة كراسات تربوية، على لسان مديرها وهيئة تحريرها ومحكميها، دعوة سيادتكم للتفاعل معها من خلال إرسال مشاركاتكم من مقالات ودراسات وأبحاث وتقارير وتحقيقات صحفية ومواد ثقافية وفكرية وإبداعية وترجمات لكتب تربوية، كذلك من خلال تتبع أعدادها وقراءة المواد المنشورة وإغناء مواضيعها بتعليقاتكم وأفكاركم.

- ✓ **تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالمجال التربوي التعليمي، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.**
- ✓ **تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلة كراسات تربوية.**
- ✓ **الالتزام بالقواعد العلمية في الإعداد والكتابة من حيث كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والهوامش، ويفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات.**
- ✓ **تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع، وأسلوب عرضه، وتاريخ التسلم، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.**
- ✓ **تعرض المقالات المقدمة للنشر في المجلة على محكمين من ذوي الاختصاص، يتم انتقاؤهم بسرية تامة وذلك لبيان مدى موافقتها لشروط النشر المعمول بها في المجلة، وصلاحيتها للنشر، ويتم إشعار الباحث بقبول البحث من عدمه أو تعديله وفقا لتقارير لجنة التحرير.**

- ✓ لا تعاد الدراسات المقدمة للنشر في المجلة إلى أصحابها، سواء قبلت للنشر أم لم تقبل، كما تحتفظ المجلة بحقها في عدم نشر أي دراسة، دون إبداء الأسباب، وتعد قراراتها نهائية.
- ✓ تعتذر إدارة المجلة مسبقا عن نشر أي مواد تعبر عن تعصب أو انحياز أعمى لفئة أو دين أو مذهب أو تسيء إليهم أو تؤدي إلى إثارة الخلافات والفتن الطائفية والإقليمية أو تسيء إلى الديانات والكتب السماوية والذات الإلهية أو تتضمن ألفاظاً وصوراً وعبارات منافية للآداب والأخلاق العامة، أو تتضمن أيا من أشكال التجريح والتهديد والعنف اللفظي.
- ✓ لا تلتزم إدارة مجلة كراسات تربزية بنشر كل ما يرد إليها، ويخضع توقيت ومكان النشر إلى اعتبارات فنية وتقنية خاصة بها.
- ✓ تقبل المقالات المكتوبة باللغة العربية وبصيغة word على ألا يتجاوز المقال أو البحث 7 صفحات.
- ✓ ترسل المقالات المراد نشرها في المجلة إلى البريد الاليكتروني التالي : majala.korasat@gmail.com
- ✓ إن ترتيب المقالات والأبحاث والدراسات في المجلة ليس له أي علاقة بمكانة أو مهنة أصحابها.
- ✓

التقديم

عندما وضعت وزارة التربية الوطنية مخططا استعجاليا لتسريع تطبيق إصلاح منظومة التربية والتكوين ورصدت له إمكانيات مالية مهمة، كانت تستهدف -كما ذكرت الوزارة رسميا- النهوض بالتعليم في جميع أسلاكه عن طريق الاهتمام بالبنية التحتية للمدارس وبالموارد البشرية...ولذلك سعى المخطط الاستعجالي إلى وضع ثلاثة أوراش نوعية: الورش الأول يروم تفعيل إلزامية التعليم العمومي لجميع الأطفال المغاربة إلى غاية استيفائهم الخامسة عشرة من العمر. الورش الثاني يهم التعليم ما بعد الإلزامي ويهدف إلى منح فرص متساوية لكل الشباب المغاربة من أجل تحقيق ذواتهم والتعبير عن قدراتهم سواء في التعليم الثانوي أو الجامعي أو في التكوين المهني. أما الورش الثالث فيهم منظومة التعليم ويهدف إلى إعادة الاعتبار لمهنة التدريس وتجديدها والرفع من كفايات التحكم...

ومع ذلك فشلت بلادنا في بناء تعليم عصري فعال..فما أسباب هذا الفشل؟

لايمكن تشخيص سبب بعينه أو مجموعة من الأسباب بجرة قلم خصوصا عندما يتعلق الأمر بقطاع معقد تتداخل فيه اعتبارات كثيرة كقطاع التربية والتعليم. لكن يمكن ملامسة بعض الجوانب دون غيرها باعتبار الاجماع حول أهميتها، ولذلك فإن تشخيص عوامل وأسباب فشل منظومتنا التربوية أهم- في الوقت الحالي- من المطالبة بإيجاد بدائل، كما يفعل أنصار بيداغوجيا الإدماج الذين يطالبون بوضع بديل لها وكأن الأستاذ

المدرس توقف عن العمل بعد إلغائها وجلس ينتظر تقديم بديل يشتغل على ضوئه.

إذا عدنا إلى التقرير الذي قدمه المرحوم بلفقيه إلى الملك محمد السادس حول وضعية التعليم ببلادنا في **2008** سنجد التركيز على أمور تحققت لا تمس جوهر الإشكالية التعليمية ببلادنا من قبيل تعميم التعليم بنسبة وصلت إلى **94** بالمائة وتقليص فوارق التمدرس بين الوسطين الحضري والقروي وبين الذكور والإناث...لكن واقع الجودة وربط التعليم بسوق الشغل– وهو الأهم - مازال يعرف خللا لم تتمكن المنظومة من تداركه.

يمكن لاصلاح البنية التحتية للطرقات المغربية أن يساهم إلى حد كبير في الحد من حوادث السير، لكن في مجال التربية والتعليم لا يكتسي إصلاح وترميم وحتى بناء مدارس جديدة طابعا حاسما في عملية الاصلاح، لأن الاصلاح المنشود يتحقق من داخل المنظومة التكوينية التعليمية بإصلاح البرامج والمناهج والتقويم...بشكل يستجيب لحاجيات المتعلمين بعيدا عن إعادة إنتاج نفس النمط بفعل العنف الرمزي وممارسة التعسف الثقافي والذي ينفر بعض التلاميذ من المدرسة ككل مما يدفعهم إلى مغادرتها.

وذلك فمن أسباب فشل الاصلاح التربوي الأخير أنه راهن على البنية التحتية وعلى لغة الأرقام وهمش الأهم وهو ما يرتبط بالجودة والبرامج والمناهج وطرق التقويم التي ترك أمرها لمن سماهم خبراء يقدمون حولها

عروضا وندوات أشبه بتلك الندوات الثقافية التي يقدمها نقاد حول الشعر أو الرواية وهم لم يقرؤوا إلا قصائد وروايات تعد على رؤوس الأصابع.

وهذا أمر طبيعي ومتوقع ما دمنا قد أسندنا أمر إصلاح منظومتنا التربوية لأناس تقنوقراط من خارج الدار يتقنون الإحصاء ووضع الأرقام أكثر من إتقانهم لأسرار ومشاكل المهنة.

لقد تم اختزال إشكالية التعليم ببلادنا في مقاربات عددية يلجأ إليها جميع الوزراء الذين أسندت إليهم حقيبة التعليم، فيتم اللجوء إلى أرقام وبيانات حول عدد التلاميذ المسجلين ونسب الناجحين...حتى أضحت الأكاديميات والنيابات تتنافس، ليس من أجل الجودة والمردودية التعليمية، وإنما من أجل الحصول على المراتب الأولى في أعداد الناجحين والحال أن الجميع يعرف السبل التي يمكن أن يسلكها مدير لرفع نسبة الناجحين في مدرسته.

هل لنا أن نحلم-يوما- بوزير للتعليم يخرج علينا، بعد الامتحانات، ليقول لقد تراجعت نسبة النجاح هذه السنة مقارنة بالسنوات السابقة وسنعكف على تشخيص هذا الواقع ؟

إن المراهنة على لغة الأرقام التي تروم رصد الكم وإهمال لغة الكيف المتمثلة في جودة البرامج والمناهج وطرق التدريس والتقويم التربوي لن تقود منظومتنا التربوية سوى إلى مزيد من الاحباطات والفشل. لقد آن الأوان للالتفات إلى نظام التقويم الاشهادي ونوعية المعارف والمهارات والقيم التي تقدمها المدرسة المغربية للمتعلمين في ظل الميثاق الوطني،

ولنستحضر–مثلا المشاكل التربوية التي أفرزها نظام الامتحانات في الثانوي التأهيلي (جهوي/وطني) ومعه نقطة المراقبة المستمرة.

أخي القارئ أختي القارئة أمام كل هذه الصعاب والمشاكل التي لازال نظام التربية والتكوين يتخبط فيها، وأمام المجهودات التي يسعى الجميع إلى بذلها، من أجل رصد الاختلالات الكبرى التي تواجه الإصلاح التربوي المغربي، جاءت فكرة إحداث مجلة تعنى بقضايا التربية والتكوين وخاصة القضايا التي تستقطب جل الممارسين للفعل التعليمي التعلمي والمتتبعين المهتمين. هذه المجلة التي قد يتساءل البعض حول الجديد الذي جاءت به، فالجديد ليس من حيث المواضيع وطبيعة المعلومات أو حتى نوع الإشكال، وإنما في كونها تتيح الفرصة للعديد من السادة الأساتذة وغيرهم من المديرين والموجهين والإداريين من أجل المشاركة بكل حرية، وهو ما ينعدم في المجلات الأخرى التي تنتقي الكتاب والمواضيع، ليس من حيث الجودة، أحيانا، وإنما بدافع الاحتكار والسيطرة على الساحة التربوية المغربية.

بالنسبة لنا أن يحاول الأستاذ الممارس، أو المدير، أو الموجه، أو رئيس مصلحة تربوية، ترجمة ظاهرة تربوية يرى أنها في حاجة إلى جلب الانتباه والتفحص من قبل المهتمين والمفكرين، أحسن من أن نمرر مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم منظومة في سياق منغم، قد تكون له أهميته لكن لن تصل إلى مكانة ذلك المناضل الذي يعايش الظواهر التربوية والملازمة للاجتماعية منها في تفاعل مستمر.

على العموم، نحن نرحب بكل المساهمات والمشاركات الفعالة التي تلامس جوهر إشكال منظومة التربية والتكوين، وتحاول أن تقدم حلا لها بما ينعكس إيجابا على وضعية المتعلم، الذي نسعى جميعا إلى تربيته وتكوينه من خلال تأهيل شخصيته لكي يكون مواطنا صادقا وفاعلا مع ذاته ومع المجتمع.

ختاما، نحن في "كراسات تربوية" رئيسا وطاقم تحرير سنحاول جاهدين أن ننتقي لكم من القضايا والمشاكل التربوية التي تستجيب لحاجاتكم وتجعلكم بشكل مستمر على صلة كبيرة بمستجدات الساحة التربوية. وأود الإشارة إلى أن المجلة ستصدر بشكل دوري كل ستة أشهر من قلب مدينة الرشيدية، لكن بمساهمات كل المهتمين بقضايا التربية والتكوين من كل بقاع المملكة المغربية الحبيبة. لدى نهيب بالجميع المساهمة من أجل إنجاح هذه التجربة الرائدة.

والسلام

الصديق الصادقي العماري

مدير كراسات تربوية

في 2013/05/25

أي أفق تربوي وبيداغوجي لمغرب المستقبل؟

الحسن اللحية

أستاذ علوم التربية - الرباط

لابد من الإشارة إلى أن ما سمي (بإلغاء) (بيداغوجيا) الإدماج كان أمرا ملتبسا لأن المذكرة الصادرة في الأمر تنص على توقيفها في السلك الثانوي الإعدادي، بينما تترك المجال مفتوحا أمام التأويل في السلك الابتدائي لاقتران الاشتغال بها بمجلس المؤسسة.

لقد كان و ما يزال السؤال مفتوحا حول تبنيها أو إلغائها، وحول ماهيتها ما إذا كانت بيداغوجيا في ذاتها أم لا.

صحيح أنها خلقت حولها بلبلة بين الرافض لها و القابل بها و المتبني لها و المريد لشيوخها و المستفيد من إمكاناتها ...إلخ؛ غير أن الأمر لم يبلغ درجة الحوار الفكري بشأنها، و لربما أنها أصبحت الحل الوحيد والتصور الأوحد بالنسبة للكثيرين من أشياعها و غير مشايعها فبدأ النقد كأنه جرما أو كفرا.

نشير إلى أننا حاورناها منذ 2006 و نشرنا بصددها مقالات كثيرة ، ثم واصلنا نقدنا لها في سنة 2008 و 2009 و 2012/2011 . و الخلاصات الكبرى التي استخلصناها كانت كثيرة. و لعلم القارئ، فإن التفكير التربوي في علوم التربية يتوقف عند تصور كبير يقول بأن التفكير في التربية يتقاسمه توجهان؛ واحد من بينهما يهتم بالتفكير في التربية مثل فلسفة التربية و سوسيولوجيا التربية و السيكولوجيا من خلال الحقول

المعروفة كالتعلم و النمو مهما كانت المدرسة السيكولوجية. و التوجه الثاني يهتم بالتفكير حول التربية و هنا نجد التقويم والاقتصاد التربوي و السياسات التربوية ...إلخ.

والباحث في (بيداغوجيا) الإدماج سيجدها من الصنف الثاني لا الصنف الأول للأسباب الفكرية التالية:

أولا: لا تنطلق (بيداغوجيا) الإدماج من أي أساس فلسفي أو سوسيولوجي أو سيكولوجي واضح رغم ادعائها بأنها تنتمي إلى السوسيوبنائية؛ ومعنى ذلك أن براديغمها الفكري سيظل اختباريا تجريبيا بالضرورة: عدة تقويمية تجرب في هذا البلد أو ذاك بنفس الطريقة.

ثانيا: التنميط و الشمولية، وهي خاصية تلازمها أينما حلت وارتحلت ، فهي لا تقيم الفوارق بين البلدان والأطفال و الثقافات ؛ بل تنتج و تعيد عدتها وتصورها الفوق دولتي حيثما كانت. إنها بيداغوجيا فوق دولتية، فوق الأوطان وعابرة للبلدان لا تميز بين هذا وذاك من حيث آلية التقويم والتصنيف التقويمي. وذلك ما جعل المدرسين والمدرسات والمديرين والمديرات منشغلين بملء الجداول والمبيانات، أي تحولوا إلى مصانع للتقويم كما يقول البيداغوجي الفرنسي دوفتشي، بدل الانشغال بالبناء وتنمية الذات والبعد الإنساني والعلائقي و التواصلي والقيمي.

ثالثا: إن هم (بيداغوجيا) الإدماج الوحيد و الأوحد هو التقويم، وهذا معناه أنها لا تمتلك سؤال التربية ولا سؤال البيداغوجيا. فهي لا تعي نفسها كتصور للتربية أو في التربية، و بالتالي لن تكون بيداغوجيا تعمل العلم في التربية، أي تستحضر السيكولوجيا (التعلم والنمو وتنمية الذكاء...) أو

السوسيولوجيا (التنشئة الاجتماعية والفوارق وتكافؤ الفرص والأنظمة الثقافية ...إلخ) أو الفلسفة (سؤال الإنسان والمصير والغاية والقيم ...إلخ). فنزعتها التقويمية تغيب كل شيء من أجل تصنيف مسبق وضع قبل أن يلج الطفل إلى المدرسة.

رابعا: تقدم بيداغوجيا الإدماج نفسها كإستراتيجية في محاربة الأمية الوظيفية، ومرة تقول بأنها إستراتيجية في تعلم الكتابة والقراءة والحساب، وهي بذلك تصنف نفسها بنفسها في خانة المشتغلين على التسرب الدراسي ومحاربة الأمية. و يتضح ذلك بكونها تضع نفسها كأداة في يد منظمات دولية تشتغل على محاربة الأمية الوظيفية. و قد عينت نفسها كبيداغوجيا للفقراء، كبيداغوجيا لدول لم تعمم التمدرس و لا تتوفر على نظام تربوي قائم.

خامسا: يجعلنا هذا التصور الأخير الذي عينت به نفسها إلى أنها تتلاءم و اقتصاد الهشاشة، هذا الاقتصاد الذي يقوم على l'insertion وليس l'intégration . ولعل هذين المفهومين هما لحمة بيداغوجيا الإدماج.

سادسا: إن الانشغال بالهشاشة والكتابة والقراءة والحساب، والانشغال بالعدة التقويمية والتخطيط الشامل والأحادية والنمطية جعلها تغفل القيم والسؤال حول الإنسان؛ وذلك ما جعلها تتعرى أمام وضعيات قيمية وثقافية وذهنية ومخيالية لأنها ببساطة تنزع نحو المهارة اليديوية والإنجازية القابلة للملاحظة، وبالتالي القابلة للتقويم، وهو ما جعلنا نصنفها ضمن السلوكية الواطسنية الجديدة. فالكائن الذي يتعلم هو في المغرب أو غيره

من البلدان مطلوب منه أن يبلغ سلما إنجازيا معينا لتحكم عليه هي بالتعلم.

سابعا: ما يلاحظ أن (بيداغوجيا) الإدماج لا تعير اهتماما بالنمو و لا بالذكاءات المتعددة و لا باستراتيجيات التعلم لدى الأطفال و لا بالموقع الاجتماعي و الثقافي الذي ينحدرون منه. كما لا تفكر في المعاقين و لا المتأخرين ذهنيا و لا الذين لا يملكون أي رأسمال ثقافي ...إلخ. لقد كان و مايزال همها هو بناء وضعية تقويمية، وضعية مستهدفة، وضعية إدماجية واحدة موحدة بالنسبة للجميع حيثما كانوا، وكان العلاج واحدا موحدا.

ثامنا: إن لغة بيداغوجيا الإدماج وجهازها المفاهيمي بعيد عن لغة التربية لأنه يمتح من التدبير والاقتصاد والهندسة أكثر مما يمتح من النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية والفلسفية. فأنت تجد لغتها تتحدث بحيادية عن المعرفة واللغة والقيم، كما تجعل المعرفة والأشخاص موارد كباقي الموارد العينية ...إلخ. ولعل هذا الجانب وحده يجعلها موضوع تأمل فكري يعري عن وجهها اللاتربوي واللابيداغوجي بشكل عام.

تلكم أهم انتقاداتنا لها منذ 2006 إلى اليوم. فكم كلفتنا هذه الآلة التقويمية؟ وماذا كلفتنا بالتحديد؟ إن التكلفة في التربية على وجه التحديد ،كما يقول كانط، تكون زمنية، أي أن زمن التكلفة هو زمن مستقبلي. هل كان المغرب حقل تجربة؟ هل كان أبناء المغرب فئران واطسن؟ من نحن المغاربة ونحن نتبنى (بيداغوجيا) الإدماج؟ عن أي مستقبل تربوي نتحدث

ونحن نشتغل بها؟ عن أي إنسان مغربي نتحدث ونحن نجعلها جزءا من تصوراتنا للمغربي؟...إلخ

إن التكلفة لن يجيب عنها الافتحاص لأن هناك زمن ضائع لا يدخل في خانات الافتحاصات إلا إذا كان للمسؤول وعيا بالزمن وبالمستقبل معا. وبناء عليه فإن الافتحاص لن يرد الزمن الضائع و لن يجعل المغاربة يعون المستقبل بوعيهم للقضية التربوية والبيداغوجية.

يبدو لي أنه من ملامح الوعي بمصير المغرب، بمستقبل المغرب هو الاستدراك، استدراك الزمن الضائع لنلج الحاضر في حاضريته و المستقبل كزمن آت يمحو الحاضر و يعطيه معنى، وهو ما يغيب غيابا كليا منذ أن (ألغيت) هذه (البيداغوجيا). وبلغة أخرى إن زمن ما بعد (بيداغوجيا) الإدماج لم يكن ملحا و كأن المغاربة ينتظرون الإله المخلص ليوحي لهم بحل بيداغوجي جديد. إنهم ينتظرون، يقفون، يتوقفون دونما طرح السؤال: أي حالة بيداغوجية نحن عليها الآن في مؤسساتنا التعليمية و التكوينية و التفتيشية؟ ودون البحث عن المسؤول عن حالة الانتظار الكبرى هاته فإن السؤال حول المستقبل البيداغوجي لم يطرح بعد. فمنا من ينتظر كعادته ومنا من لا يبالي بخطورة الأمر ومنا يحارب الديناصورات بسيوف خشبية ومنا من يغترب في الحدائق، وحده الوطن ينتظر المحاربين من أجله.

وخلاصة القول فإن غياب المستقبل التربوي والبيداغوجي يعني غياب الإنسان الذي نريده، بل غياب الإنسان المغربي. وانبعاث المستقبل التربوي والبيداغوجي لا يكون إلا بحوار بين مفكري ومفكرات وباحثي

وباحثات المغرب، فهؤلاء وحدهم هم من يعرف لماذا ينبغي أن نكون مغاربة وأن يكون للمغرب مستقبلا.

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن (بديل) بيداغوجي في المغرب هكذا بجرة قلم، وبتسرع دون تأمل و تفكير عميق ونقاش أكاديمي ومعرفي مستفز للجميع. فكل حديث عن البديل البيداغوجي دون تفكير طويل و عميق سيجعلنا نكرر أخطاء الماضي المتراكمة منذ عقود، بل سيجعل أمر البديل البيداغوجي كما لو كان سلعة تقتنى اقتناء كالأكلات الجاهزة والبناءات المفككة، ومن جانب آخر فإن أي حديث عن البديل البيداغوجي لا يطرح ضمن تصور تربوي إشكالي فلسفي عام سيختزل الأمر في الفهم التقنوي والتبسيطي والاختزالي للقضية البيداغوجية، إن لم يكن هذا التصور الأداتي بالذات هو السائد في المغرب منذ بيداغوجيا الأهداف وصولا إلى (بيداغوجيا الإدماج).

إن ما تغافلته التصورات البيداغوجية (إن وجدت) في المغرب منذ عهد بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم هو البحث عن التصور الفلسفي والإبستيمولوجي والبراديغمي الذي تستند إليه هذه البيداغوجيا أو تلك كي تتملكها من جهة الأسس والخلفيات والأفق و الغاية والجانب الابيستيمولوجي.

لقد جعل هذا الغياب أو هذا الفهم التقني من البيداغوجيا – كيفما كانت هذه البيداغوجيا - مجرد تقنية أو أداة محايدة تكون في متناول الجميع، و بالتالي يمكن نقلها من مفتش(ة) إلى غيره، ومن مكون(ة) إلى غيره، ومن مكون(ة) إلى طالب(ة) أستاذ(ة) وهكذا دواليك.

وبالإجمال يمكن نقلها من هنا إلى هناك بيسر و دون عناء كما تنقل الأشياء العينية من مكان إلى مكان. ولعل هذا الجانب هو ما جعل الكثير من المهتمين بالتكوين والتفتيش يتحدثون عن الميدان و أدوات الاشتغال في الميدان كما لو كان الأمر يتعلق بنقل معدات البناء من عارف إلى جاهل و اختزال الذات أو دور الذات العارفة في النقل المحايد و الوساطة النزيهة بين هذا وذاك. إنه لأمر مؤلم، وإنه لتصور وضعاني مغرق في الحيادية و الموضوعية التي وسمت بدايات القرن التاسع عشر الأوربي، وهو الأمر الذي لا يستقيم و خصوصية المجال الإنساني كما يفهم اليوم في إبستيمولوجيا العلوم الانسانية عامة.

إن هذا التصور المبستر المختزل الأدواتي–إن صح التعبير- والإجرائي حصرا جعل علاقة الذات بالبيداغوجيا علاقة محايدة (أسطورة الموضوعية)؛ أي أن الذات العارفة (ذات المكون(ة) والمفتش(ة) والطالب(ة) والمدرس(ة)...إلخ) لا تعنيها البيداغوجيا إلا كأدوات للاشتغال في لحظة الاشتغال، أو بمعنى آخر أن البيداغوجيا لا تهم المفتش(ة) والمكون(ة) والمدرس(ة) إلا حينما يفتح حجرة الدرس أو ما شابهها، ثم تنتهي علاقته بها حينما يغادرها. وها هنا علينا أن نستحضر أسئلة غاستون باشلار للعلماء، في هذا الباب بالقياس، وهم يتوجهون صباحا إلى المختبر أو يعودون منه مساء (التحليل النفسي للمعرفة العلمية).

إن مثل هذا الفهم السطحي للبيداغوجيا جعل الجميع يستسهلها ويصبح منظرا فيها أو خبيرا في مكاتب دراسية بيداغوجية خاصة (بيداغوجيا الوصفات). والمعنى المقصود هنا هو أن البيداغوجيا تساوي أدوات و

إجراءات محددة، وأن إتقانها يعني إتقان تلك البيداغوجيا وبلوغ مرادها. أليس هذا هو واقع حال البيداغوجيا في المغرب منذ عقود من الزمن؟ أليس هذا التصور هو القتل الفعلي للتفكير البيداغوجي بالذات؟ أليست هذه الممارسة هي التي تقف أمام كل تفكير في السؤال التاريخي منذ القرن الثامن عشر: ماذا نعني بالبيداغوجيا؟

ذلك هو التصور الخاطئ الذي ساد المغرب منذ بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم. ونكرر هنا أنه تصور اختزالي و تبسيطي وأداتي و وضعي (يقيم الفصل بين الذات و الموضوع، بين الذات العارفة و البيداغوجيا المتبناة)، واختباري لأنه لا يؤمن بالتأمل في الممارسة وفي الذات العارفة والمتلقية، وتجريبي لأنه يمجد الممارسة دون وعي بها، فيجعل الحقيقة في التجربة، في الميدان بلغة الممارسين اليوم. وأما الذات العارفة لا يهمها وضع ذاتها في منطوق الخطاب والفكر والممارسة، ولا يعنيها كل ذلك لا من قريب ولا من بعيد، لا يعنيها لا وضع الذات ولا وضع المعرفة. وهكذا تصير الذات العارفة ذاتا تايلورية محكوم عليها بالوظيفية المطلقة دون معرفة بما تقوم به ولا تصور لديها للغاية النهائية من وظيفتيها؛ فهي ذات مأمورة من طرف المهندس تقوم بمهام لا تعيها.

إذن، فما الذي جعل ممارستنا البيداغوجية في المغرب اختبارية وتبسيطية وتجريبية واختزالية و وضعية لا تتجاوز بدايات القرن التاسع عشر في آخر المطاف؟

إن أول سبيل لتلمس الإجابة عن سؤالنا أعلاه يتمثل في غموض ما نعنيه في المغرب بعلوم التربية. فهذا التخصص وحده كان عليه أن يوضح

الالتباسات التي تطال المشكل البيداغوجي في المغرب منذ أن تأسست مراكز التكوين بعامة. ونعني هنا بعلوم التربية تحديدا فلسفة التربية وسوسيولوجيا التربية والسيكولوجيا وما عدا هذه التخصصات أو الحقول المعرفية الكبرى يكون كل انتماء لعلوم التربية بالتبني لا بالشرعية المعرفية. فهذه التخصصات هي التي تهمها إشكالات كثيرة منها: ما معنى التربية ؟ وما معنى البيداغوجيا؟ و لماذا ينبغى أن يرتبط التعلم والتنشئة الاجتماعية أو بناء الذات بالبيداغوجيا والتربية، أو لنقل كما يسميها المفكرون الكبار (كانط، أوغست كونت، دوركهايم ...إلخ) أن يرتبط كل ذلك بعلم التدريس أو علم التربية؟

ها هنا كان على الخطاب التربوي والبيداغوجي أن يشتغل على ارتباط البيداغوجيا بالتعلم والتنشئة الاجتماعية، وأن يبين بأن البيداغوجيا تهم الذات المتعلمة في جميع أبعادها لتنشئة إنسان ما، و بالتالي فإن الخطاب البيداغوجي هو خطاب في الإنسان و ليس خطابا أداتيا اختباريا لا علاقة له بالمدرس(ة) والطفل(ة) والمكون(ة) و المفتش(ة). و بتعبير أدق فإن كل خطاب بيداغوجي هو خطاب في تربية الإنسان في آخر التحليل.

إذن سيكون خطاب علوم التربية هو أن يفتح للذات العارفة إمكانية أن تكون مسؤولة عن الخطاب البيداغوجي والتربوي مسؤولية فكرية وقيمية ومصيرية مادام خطاب البيداغوجيا خطابا في الإنسان. وهذا معناه أن الخطاب البيداغوجي ليس خطابا محايدا، وليس خطابا موضوعيا... إنه

خطاب من أجل غاية فلسفية في آخر المطاف مهما كانت خلفيته السيكولوجية أو السوسيولوجية.

فالخلاصة الأولى التي نستخلصها من هذه النقطة أن الخطاب البيداغوجي المتهافت على الحياد والأداتية والنزعة الإجرائية الفجة – الذي يستسهل البدائل البيداغوجية - لم يكن يعي خلفياته في علوم التربية ولا غائياته وأسسه الفلسفية، ولذلك ساد التبسيط وغابت الاختيارات الفكرية والحوار الفكري وانتعش فكر الهذيان التجريبي واستسهال خطاب علوم التربية.

والنقطة الثانية في تقديرنا لتفسير هذا التبسيط المعمم في الخطاب البيداغوجي منذ بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم هو غياب التصور الفلسفي العام للتربية في المغرب. ماذا نعني بتربية الإنسان المغربي؟ ومن أين لنا بهذا التصور؟ وهل كل من نظر لنموذج بيداغوجي ما في المغرب كان يطرح تصورا فلسفيا للتربية؟ و أي فلسفة في التربية ينبغي أن ترشدنا إلى ذلك؟

يبدو أن السؤال حول التربية ظل غائبا منذ الاستقلال إلى اليوم رغم ما قد يعترض علينا البعض به من وجود بعض الوثائق الرسمية كالميثاق الوطني للتربية والتكوين أو الاجتهادات المعزولة هنا وهناك منذ كتاب الأستاذ الكبير محمد عابد الجابري حول التعليم وصولا إلى اجتهاد الأستاذ محمد بوبكري في فلسفة التربية.

فالملاحظ أن الوثائق الرسمية كالميثاق لم تبلغ درجة كبيرة من النضج الفلسفي لتطرح تصورا لماهية التربية. كما أن الاجتهادات المذكورة ظلت

محصورة لأن المطلب الثقافي والسياسي في المغرب لا يحبذ الأطروحات والنقد الجريء، بل لا يستقبل الخطاب الفلسفي في التربية بترحيب وضيافة كبيرين.

تحدثنا فيما سبق عن ارتباط البدائل البيداغوجية بالتصور التربوي أولا، وهو ما يعني إيجاد رؤية فلسفية عامة، ثم البحث في ماهيتها التربوية التي تتوافق وفهمنا للدولة أو الوطن؛ وهذا معناه أن التفكير في التربية هو تفكير في ماهية الدولة أو ماهية الوطن. ثم يلي ذلك التفكير في ماهية البيداغوجيا أو الاختيارات البيداغوجية، وما سيترتب عنها من تصورات للمتعلم(ة) و المربي(ة)/المدرس(ة)، ومن برامج ومناهج أو بلغة شاملة الكيريكيلوم بمتطلباته ومستلزماته.

هكذا سنكون أمام تصور استنباطي شمولي يبدأ بالتربية ليفكر في الدولة/الوطن، والمواطن/الإنسان الغاية، وينتهي به المآل في حجرة الدرس. غير أن هذا التفكير ليس خطيا أو تفكيرا جامدا كما سنرى ، بل هو تفكير دينامي يتغير وفق الحاجات والتطورات عملا بمبدإ التعديل كما يقول إيمانويل كانط، في كتابه عن التربية، لأن التعديل يبيح لمفكري التربية إعادة النظر جذريا في غاياتهم لتكون الغاية الثابتة هي المستقبل و الإنسان و الإنسانية.

إن التصور العام الذي نفترض الانطلاق منه هو أن التربية لا تكون إلا من أجل ألمستقبل أو لنقل إن المستقبل هو أساس التربية، و أن الحاضر ما هو إلا عتبة من أجل المستقبل (كما يقول سبنسر). فكيف ينبغي أن تكون التربية عتبة لدولة أو وطن في المستقبل؟

تطرح التربية من أجل المستقبل قضايا كبرى منها قضية الماضي والموروث، وهي قضية خاصة ودقيقة تقوم على القطائع. فالمستقبل لا يمكنه أن يكرس الماضي دون انفصال عنه كماض. ثم إن تربية تكرس الماضي هي تربية ترتكن إلى الانغلاق مجسدة في ماض شعب أو قبيلة أو ثقافة أو عرق. ومن هنا كان لزاما أن تكون التربية من أجل المستقبل هي تهيئ الشعب للمستقبل لا اجترار التربية على العوائد و الاعتقادات والطقوس والذهنيات...إلخ باسم الهوية.

إن أسوأ تربية هي أن تظل المدرسة والمؤسسات التعليمية تجتر الماضي دون أن تعيه، فتقع بذلك خارج منطق التقدم والمستقبل . فالمدرسة المطلوبة هي المدرسة من أجل الحياة كما يقول جون ديوي. فإذا ما درست المهن والحرف فلكي لا تكرر ما قام به الأجداد بصفاء ونقاء، وإنما أن تبين كيف تتطور المهن وتتطور العقليات والحاجات والثقافات لتصبح المهنة موضوع تفكير تربوي يخضع للتاريخ و له تاريخيته. فتربية مثل هذه التربية تستعد لقبول التغير والتطور و الانفتاح على المستقبل على عكس ما تردده الزوايا مثلا من أوراد تتكرر لا زمانيا ولا تخضع لمنطق التغيير و التحول والتبدل، و لا تهيئ الناس لاستقبال التغيير والتحول. فهي أوراد خارج التاريخ لأنها لا تفكر فيما ينبغي أن يكون عليه المجتمع و الإنسان، وما تفرضه الحضارة الإنسانية من تغير وتحول.

يتحدث كانط بخصوص هذه النقطة في كتابه عن التربية عن سيئي التربية، وهو لا يعني المدرس(ة) السيئ التكوين فقط؛ ذلك المدرس(ة)

الذي يختبئ في التعليم كالمحارب الفاشل، وإنما يقصد بذلك تربية الآباء للأبناء وجميع المؤسسات التي تجتر تربية ماضوية أو نفعية همها التكيف مع الواقع دون مستقبل.

فمثل هذه التربية تصدر عن أوامر لا تعيها. فالأب يريد من الابن أن يكون نسخة عنه كما هو الحال في الزاوية و المدرسة . وبناء على ذلك فإن التربية من أجل الحياة و من أجل المستقبل ليست تربية لقساوسة يعيدون التاريخ الطاهر، كما أن التعليم ليس ملجأ لتفريج جحافل الأتباع.

إن التربية هي المستقبل في تحولاته، مستقبل شعب أو مستقبل دولة أو مستقبل وطن. ومن يتوخى المستقبل عليه أن يبتغي غاية قصوى هي الإنسان. ومن تم تكون الغاية الأساسية الوحيدة هي التربية من أجل الإنسانية كلها.

ولبلوغ ذلك فإن هذه التربية لا تنطلق من تكريس نزوعات عرقية أو دينية أو ثقافية أو حضارية، حتى لا تسقط في اللا إنسانية كالبربرية والوحشية وأسطورة الحضارة المتفوقة والعرق المتفوق و الثقافة المتفوقة ...إلخ.

إن التربية من أجل الإنسان والإنسانية يكون تاريخها هو الإنسانية جمعاء، وهي مؤمنة بالتاريخ الشمولي للإنسانية. وهذا معناه أنه لا وجود لشعب أو عرق أو ثقافة كانت تربيتها في الماضي أحسن من غيرها أو هي التربية الوحيدة التي يجب أن تقوم عليها التربية أو هي مثال التربية في جميع الأزمنة.

إن التربية هي تقدم الشعوب نحو الإنسانية و حالما تنتفي هذه الغاية تصبح التربية تربية للمذاهب والأعراق وتباين الحضارات و صراعها.

فالمستقبل الذي يستهدف الغاية الإنسانية في التربية يستحضر التاريخ العام للإنسانية كلها، ويتأمل التجارب الإنسانية في التربية حتى يجد الطريق التي تجعل المستقبل إنسانيا للإنسانية.

هكذا تكون التربية مختبرا تأمليا للإنسانية لأنها تستحضر النسبية و تعددية التجارب والانفتاح على العالم كله وتتنكر لأسطورة الإنسان الكامل.

إن جعل الإنسانية غاية للتربية يعني الاشتغال على قيم إنسانية كبرى تخضع للتعديل الدائم، ومن تم كان من الضروري أن تكون مهمة التربية من اختصاص المفكرين والباحثين في جميع المجالات لا من اختصاص الحكام. فالمفكرون والباحثون هم من يستطيعون إدراك المستقبل و ما ينبغي أن يكون عليه المستقبل إنسانيا.

غير أن التربية من أجل الإنسانية لا تنفي التربية من أجل بناء الدولة أو الوطن. كما لا تتعارض الوطنية و الكوسموبليت (المواطنة الكونية) حتى لا تنقلب الوطنية إلى شوفينية. وهكذا تتبدل المعادلة من التربية على المستقبل الإنساني إلى تربية على مستقبل وطن إنساني للإنسانية كلها.

يشتق لفظ الوطن من اللفظ اللاتيني **pater**: الأب، والوطن هو الدولة التي ولدنا فيها أو التي ننتمي إليها كمواطنين. يقول أحد الدبلوماسيين الفرنسيين في القرن التاسع عشر: إن كلمة الوطن وحدها تمارس سحرا خاصا. ولا ينبغي لهذا الحب آن يغطي عن الحقيقة والعدالة.

تتأتى الهوية الوطنية نتيجة تطور تاريخي لشعب عوض تطور مبدأ مطلق. فهي شعور يوازي الشعور الديني يتضمن الانتماء والمنشأ و المولد و الانحدار من أرض. إنه الشعور العميق الذي يميز الشعوب، غير القابل للانمحاء لأننا عشنا هنا معا منذ قرون خلت، ولنا نفس الأذواق و مررنا من نفس المحن وعشنا نفس الأفراح و الأحزان.

نستخلص من هذه التعاريف الأولى للوطن أن التربية الوطنية تهم كل مواطن على حدة بغض النظر عن أي اعتبار سوى اعتبار انتمائه للأرض. وفي هذه الحالة فإن التربية الوطنية هي ربط الصلة بين الإنسان/المواطن والأرض والانطلاق منه كأساس أول وغاية إنسانية.

إن التفكير بالوطن في التربية يتنافى و مفهوم الأمة لعدة اعتبارات منها أن الأمة كما نقرأ في معجم 'لاروس' الصغير مشتقة من الكلمة اللاتينية **natus** التي تفيد الولادة، وهي مجموعة إنسانية تعيش في الغالب في إقليم تتمتع ببعض الوحدة التاريخية واللغوية والدينية و ربما الاقتصادية ولها إرادة العيش المشترك'. كما يفيد لفظ الأمة مجموعة من الناس لهم نفس اللغة و التقاليد وإرادة العيش المشترك، وليسوا بالضرورة على نفس التراب.

ويشير هذا التحديد الأخير إلى أن لفظ الأمة في لغة السياسيين هو مجموعة من الأفراد لم يتشكلوا طبيعيا وإنما بفضل الأحداث السياسية. كما نجد من بين الخصائص المحددة للأمة اللغة و الدين و الأصل العرقي و الميراج و التاريخ و الثقافة والأخلاق و الجغرافيا..إلخ. ويرى أحد

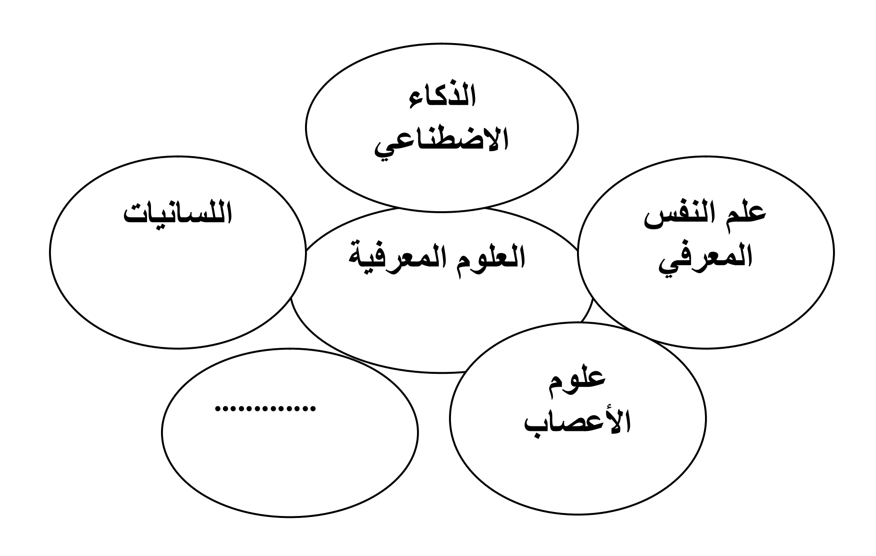
الدبلوماسيين الفرنسيين من القرن التاسع عشر أن لفظي **nation** و **nationalité** يرتبطان بشيء روحي بالتحديد.

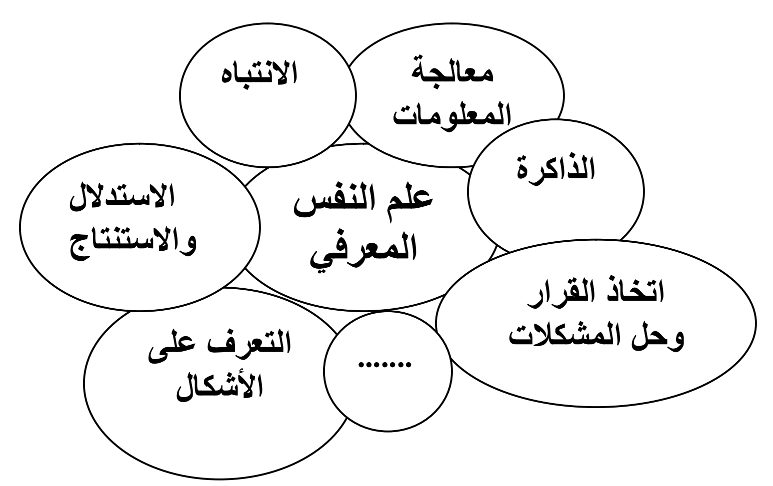
إذن ما الذي يميز التفكير في التربية بالوطن عن الأمة في حالة المغرب أو لماذا ينبغي التفكير في التربية بالوطن تحديدا؟

سيكولوجيا الانتباه :الانتباه الانتقائي وتجنيد الموارد الانتباهية

الدكتور عبد الكريم الفرحي
الثانوية التأهيلية الأميرة لالة سلمى- صفرو

نحن –باستشعار حدسي–في حالة تلق دائم للمعلومات. فماذا لو فرض علينا في سياق إدراكي فيض من الإشارات الحسية؟ أو ألزمنا أنفسنا بمعالجة كم زائد من المعلومات؟... لو كان في مكنتنا ذلك، حتما سنمنح أنفسنا مقعدا في الصف الأول الذي تقتعده ثلة النبهاء. لكن بمنطق البحث وتروية النظر، تلك أسئلة تسلمنا إلى استشكال سيكولوجيا الانتباه الواقعة في مدار العلوم المعرفية على جهة الإجمال، وعلم النفس المعرفي على جهة التخصيص. وفق المنوال التالي:





ومدار الاستشكال على جملة أسئلة، لعل أبينها: ما هو الانتباه؟ وكم عدد المثيرات التي يمكن أن تستلفت نباهتنا بشكل متزامن؟ وما هي كمية الموارد الانتباهية التي يمكن تجنيدها في أثناء القيام بفعل معرفي؟ وما الذي يتحكم في كفاياتنا الانتباهية؟ وكيف نقوم بتوزيعها؟

أولا - سيكولوجيا الانتباه، المفهوم وحوافه :

نكاد نجزم بأن سيكولوجيا الانتباه لم تصبح مدار تحليل مفاهيمي صارم، وموضوع مقاربة تجريبية منهجية، إلا خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إثر الطفرة المفاهيمية والتكنولوجية التي راكمها أخصائيو علم النفس المعرفي على مستوى التحكم في التجارب المخبرية (تحديدا من جهة المدخلات inputs والمخرجات outputs) وكذا على مستوى المعالجة الإحصائية للمعطيات والنمذجات الحاسوبية للأنشطة المعرفية. وليس ثمة شك ولا مرية في استعارة جزء من الحقل المعجمي والاصطلاحي

لهذا الميدان المعرفي من حقول متاخمة منها: نظريات السيبيرنتيكا (Cybernétique) ونظريات النحو التوليدي لتشومسكي.

ويتعين الإقرار بأن انتشار الكمبيوتر و"وجود وحدة العمليات المركزية (CPU) فيه باعتبارها الوحدة الأساسية التي تستقبل المدخلات وتنتج المخرجات، قد أدى إلى وجود شكل عياني لعمليات التفكير مثل استقبال وتشفير وتخزين واسترجاع المعلومات في الذاكرة واستخدامها في حل المشكلات"[1]. والانتباه قطعا من مشمولات هذا الشكل العياني الذي يتوخى نمذجة النظام المعرفي واستسقاطه على الكائن البشري بوصفه جهازا لمعالجة المعلومات. بل نقدر أن القسط الأوفر من نجاعتنا المعرفية يرتد إلى قدرتنا على تجنيد الانتباه. فكل ما ندركه أو نعرفه أو نتذكره ما هو إلا "نتاج لعملية الانتباه"[2].

إننا عادة ما نكون إزاء أعداد هائلة من المثيرات الحسية أثناء قيامنا بنشاط ما، ولو أننا ركزنا على جميع المثيرات التي تلتقطها حواسنا– وليس في مكنتنا ذلك قطعا – لتعذر علينا إنجاز أي سلوك نسعى للقيام به. لذا فنحن نميل بشكل قسري إلى انتقاء نوعية المعلومات والكمية التي نود التركيز عليها. استنادا على هذا، فإن الانتباه يمثل:

- **- قدرتنا على انتقاء جزء من المثيرات الموجودة في محيطنا.**
- **- شكلا من أشكال التركيز الذهني.**

---

[1] الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، تأليف الدكتور محمد طه، سلسلة عالم المعرفة، عدد330،غشت2006 ، ص98.

[2] - علم النفس المعرفي،تأليف الدكتور رافع النصير الزغلول والدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الشروق عمان الأردن، ص96.

➢ - بوابة الولوج الواعي لمحتوى ذاكرتنا.[3]

أو لنقل بصيغة موازية إنه "عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية، أو تلك الصادرة من داخل الفرد"[4]. وتفصيل ذلك، أنه يمكن التمييز بين صنفين من الانتباه:

✓ - الانتباه المرتبط بالمثيرات الحسية والذي يتمثل في تركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية.

✓ - الانتباه المرتبط بالعمليات العقلية والمتمثل في تركيز التفكير أو العقل في ما نحن بصدد التفكير فيه[5].

إنه في المحصلة حالة من الوعي الشعوري تستصحب "استعداد الجهاز العصبي المركزي (CNS) للاستجابة للمثيرات"[6]. وحيث إن قدرة هذا الجهاز العصبي لا تسمح بمعالجة كل المعلومات فقد تم اقتراح مفهوم الانتباه الانتقائي.

ثانيا - الانتباه الانتقائي:

لا تتأتى معالجة مثير معرفي ما بشكل أعمق إلا من طريق تركيز الانتباه عليه دون غيره – أو أكثر من غيره- وفعل تركيز الانتباه هذا هو ما يصطلح عليه أخصائيو السيكولوجيا المعرفية "الانتباه الانتقائي" (L'attention sélective). فما هي التحديدات النظرية للانتباه الانتقائي؟ وفي أي حيز من النظام المعرفي تتدخل آلية الانتقاء؟

---

[3] - Patrick Lemaire,(1999).Psychologie Cognitive,deboeck,Bruxelles, p69.

[4] - علم النفس المعرفي ، الزغلول، مرجع سابق، ص96. -

[5] المرجع السابق، ص97.

[6] معجم علم النفس والطب النفسي، إعداد الدكتورجابر عبد الحميد الدكتور علاء الدين كفافي، دار النهضة العربية، القاهرة،1988، ج1 ص294.

أ - نموذج المصفاة الانتقائية.

لعل بواكير الأعمال التجريبية حول الانتباه هي تلك التي قام بها برودبنت (Broedbent 1958) وقد ركزت على البعد الانتقائي للانتباه، ووضعت هدفا لها "تحديد ما إذا كنا قادرين على الانتباه لعدة إرساليات في الآن نفسه، وما إذا كان مجموع ما ندركه يلج النظام المعرفي ويتطلب موارد انتباهية"[7]. ويسمى نموذج (Broedbent 1958) المصفاة الانتقائية[8]. ويمثل على النحو التالي:

مدخل

مستويات حسية

مصافي انتقائية

جهاز الاكتشاف

الذاكرة القصيرة

مخرج

<u>تمثيل لنموذج المصفاة الانتقائية لبرودبنت</u> :

يسلم هذا النموذج بأن المصفاة الانتباهية الانتقائية لا تسمح بمرور أي معلومة في النظام المعرفي إذا لم يتم انتقاؤها والتركيز عليها.

وتفصيله: إن المعلومة يتم تداولها داخل النظام المعرفي من خلال المراحل التالية:

1) ترميز المستويات الحسية للمعلومة بشكل لفظي، ومن دون أي تحويل مادي أو دلالي.

---

[7] علم النفس المعرفي،تأليف باتريك لومير، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية، ط1- 2011، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص80.

[8] LEMAIRE.P.(1999) ,p70-71

2) قيام المصفاة الانتقائية -إثر المرحلة الأولى مباشرة- بالتحليل قبل الانتباهي. وهو تحليل يعين السمات الفيزيائية للإرسالية (علو أو شدة أو تردد صوت...) في علاقتها بالمثيرات التي ستعالج لاحقا.

3) مرور المعلومة إلى جهاز الاستكشاف الذي يقوم بتحليل دلالي من أجل استنباط معنى المثيرات قبل نقل المعلومة إلى الذاكرة قصيرة المدى[9] .

إن القيمة المعرفية لنموذج المصفاة الانتقائية تكمن في كونه من النماذج التي تستند إلى جهاز مفاهيمي يستهدف توصيف مراحل معالجة المعلومة باصطلاحات دقيقة، كما أنه مدعوم باختبارات تصديقية متحكم فيها -ولو بقدر نسبي- لقدرة المرء على الانتباه لعدة إرساليات بشكل متزامن[10]. بيد أن الجزم بأنه لا ينبغي لأية إرسالية أن تكون موضوع تحليل دلالي إلا إذا تم تبئير الانتباه عليها قد فندته وقائع اختبارية لكل من Moray و treisman [11]. كما قد لا توافقه الوقائع الميدانية، خصوصا حين يصار إلى تمحيص ما يمكن الاصطلاح عليه "بفائض الانتباه"[12].

ب - نموذج الانتباه بالتخفيف:

---

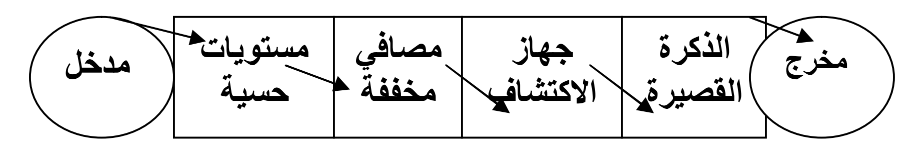
[9] ينظر كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص81.

[10] تنظر تفاصيل بعض الاختبارات التصديقية لنموذج برودبنت في كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص81

[11] ينظر المرجع السابق ص 82.

[12] نقترح هذا المصطلح لكونه معادلا لمفهوم اليقظة كما هو محدد في معجم علم النفس والطب النفسي، مرجع سابق ج1، ص294.

وهو نموذج استدراكي عن نموذج المصفاة الانتقائية، اقترحته تريزمان (Treisman 1960) وأطلقت عليه نموذج الانتباه بالتخفيف. ويمثل على النحو التالي:



تمثيل لنموذج الانتباه بالتخفيف الذي اقترحته تريزمان :

الانتباه الانتقائي وفق هذا النموذج يقتضي تخفيف الإرساليات التي تلج النظام المعرفي ووجه الاستدراك يتجسد في أن Broadbent يقترح انتقاء المعلومات في ظل وضعية معينة، في حين أن Treisman تقترح تخفيفا. بمعنى أن "المثيرات التي تشكل موضوع تركيز انتباهي في النموذج الأول لا تمر بحاجز المصفاة الانتباهية. وبالمقابل بإمكانها اجتيازه في نموذج Treisman الذي يسمح بكل بساطة بمرور عدد أقل من الإرساليات"[13]. إلا أن اعتماد آلية للتخفيف بدلا عن آلية الانتقاء استنادا إلى حالة اللاتوافق التي تكشفت بين النموذج والوقائع لا تعني بالضرورة نهاية شغف الاستكشاف والاستدراك. ولهذا تولد نموذج الانتقاء المتأخر.

ج - نموذج الانتقاء المتأخر:

يقوم هذا النموذج على فكرة أساس مفادها "إنه لا وجود لانتقاء مبكر للإرساليات، وإنما يتدخل الانتباه بعد ولوج الإرسالية للنظام المعرفي، وتلج كل المثيرات بصفة قطعية النظام المعرفي... وتشكل المعلومة موضوع

---

[13] ينظر كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص83.

انتقاء لكي تعالج بشكل أعمق في اللحظة التي تخزن فيها في الذاكرة"[14] . وقد اقترح هذا النموذج من قبل Deutsh (1963) و Deutsh ويمثل وفق الشكل التالي:



نموذج الانتقاء الانتباهي المتأخر الذي اقترحاه دوتش و دوتش :

كل المعلومات وفق هذا النموذج بإمكانها الولوج إلى النظام المعرفي ولا يتم انتقاؤها إلا بشكل متأخر.

ويبدو أن هذا النموذج يظل مسنودا بكفاية تجريبية تحظى بنسبة مطابقة عالية[15]. ملاك الأمر إذا ومحصلته في النماذج أجمعها أن المعلومة تمر في أثناء معالجتها من مراحل عدة، هي:

1. **مرحلة التعرف (وتشمل لحظة الإحساس ولحظة الإدراك).**
2. **مرحلة اختيار الاستجابة.**
3. **مرحلة تنفيذ الاستجابة[16].**

كما تجمع النماذج أعلاه على أن الانتباه طاقة أحادية القناة، وعليه لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بشكل متزامن. ولأجل ذلك تم اقتراح آلية المصفاة الانتقائية. بيد أن وجه الاختلاف ظل قائما حول تحديد المرحلة التي تتدخل فيها هذه الآلية وكيفية اشتغالها.

---

[14] المرجع السابق نفسه، ص83-84.
[15] LEMAIRE.P.(1999) ,p73
[16] علم النفس المعرفي تأليف الزغلول، مرجع سابق، ص103.

ثالثا - تجنيد الموارد الانتباهية :

من بين الأقطاب التي عليها مدار البحث في سيكولوجيا الانتباه نجد : ما هي الكيفية التي يتم بها تدبير الموارد الانتباهية (Ressources attentionnelles)؟ وهذا السؤال يستتبع صيغا استشكالية من قبيل: كيف يتم تركيز الانتباه الانتقائي على مهمة دون أخرى، أو على جزئية دون باقي الجزئيات؟ ثم ما هي الشروط التي تمكن النظام المعرفي من إنجاز مهمتين أو أكثر بشكل متزامن؟ ومتى يمكن أن يغدو الانتباه تلقائيا في مهمة ما، وبالتالي يستطيع النظام المعرفي تحرير موارد انتباهية بقصد تجنيدها من أجل التركيز على مهام أخرى موازية في سياق ما يمكن الاصطلاح عليه "اقتصاد الموارد الانتباهية"؟

أ - باراديجم المهمة المزدوجة :

في محاولة لتقديم إجابات عن الأسئلة السالف ذكرها، اقترح أخصائيو علم النفس المعرفي باراديجم المهمة المزدوجة (Double tâche). ويقتضي هذا البراديجم على مستوى التصديق الاختباري أن يطلب من شخص ما إنجاز مهمتين في الآن نفسه (على سبيل التمثيل، على المتعلم أن يتابع الشرح التفصيلي لجزئية ما في حصة الدرس مع الأستاذ، وأن يستوعب أحداث قصة قصيرة بعد قراءتها قراءة ذهنية صامتة في الآن ذاته.) بقصد تعميق النظر في كيفية تجنيد الموارد الانتباهية أولا، ثم طريقة توزيعها على المهام المطلوب إنجازها ثانيا. وهل ثمة إمكانية لتحرير جزء من هذه الموارد في حال الاقتدار على القيام ببعض السيرورات المعرفية بشكل آلي.

ب - توزيع الموارد الانتباهية :

إن النجاعة في توزيع الموارد الانتباهية تستوجب تجنيدا على مستويين[17] :

1. تجنيد ما يكفي من الموارد المعرفية للمثير موضوع المعالجة.

2. تبئير الانتباه لتفادي الانصراف إلى مثيرات هامشية محيطة، والتحوط مما يمكن أن يقود إلى "تضوب الانتباه المتوافر وإلى عجز في معالجة الأعمال التي تتطلب انتباها"[18].

إجمالا، يمكن الإقرار مع أخصائيي السيكولوجيا المعرفية أن إنجاز مهمتين بشكل متزامن يكون –على جهة الإجمال- أقل جودة قياسا إلى إنجاز المهمتين بشكل غير متزامن. حيث يؤكد البعض (Schmidtو Lee 1999) على التداخل الذي يمكن أن يحدث أثناء توزيع الانتباه بين المهمتين (أ) و (ب). فالناتج يكون واحدا من احتمالات أربعة[19]:

- **تجنيد القسط الأوفر من الموارد الانتباهية لإنجاز المهمة (أ) مع تخصيص قسط أقل لأداء المهمة (ب).**
- **حصول تداخل أثناء تجنيد الموارد الانتباهية لأداء المهمتين، مما قد يؤدي إلى سوء في التنفيذ.**
- **تجنيد الموارد الانتباهية لتنفيذ المهمة (أ) وإهمال أو تجاهل المهمة (ب).**

---

[17] ينظر LEMAIRE.P.(1999) ,p75 وعلم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص86.

[18] ينظر معجم علم النفس والطب النفسي، مصدر سابق، ج1، ص294.

[19] علم النفس المعرفي، الزغلول، ص101.

تعبئة الانتباه من أجل تنفيذ المهمة (ب) وكبح الانتباه تجاه المهمة (أ).

وفي حالة تنفيذ المهمتين (أ) و (ب) بشكل ناجح في الآن ذاته، فهذا يعني أن إحدى المهمتين تمت معالجتها بشكل أوتوماتيكي. أما في حالة تنفيذ إحداهما على نحو فعال والأخرى بشكل أسوأ، فهذا يشير إلى أن تجنيد الموارد الانتباهية لم يكن كافيا، أو أن سوء في التوزيع قد حصل. مع استحضار أن مستوى جودة الإنجاز يرتبط أساسا بمحددات "التشابه أو التقارب بين مهمتين، وبمستوى الخبرة في إحداهما أو صعوبتهما"[20].

✓ **- محدد التشابه أو التقارب:**

يمكن إنجاز مهمتين بشكل تزامني دون أن يحصل تداخل بينهما، كما هو الحال مثلا لدى بعض المتعلمين الذين يزاوجون بين فعلي القراءة والاستماع إلى الموسيقى في الآن ذاته. وفي المقابل يحصل تداخل أثناء إنجاز مهمتين متزامنتين إذا[21] :

1 – اشتملتا على مثيرات لهما نفس السمات الحسية.

2 – تطلبتا سيرورات معرفية مشتركة كالترميز والتكرار الذهني مثلا.

3 – جندتا نفس نمط التمثل الذهني كالصورة الذهنية مثلا.

4 – استعملتا نفس نمط الاستجابة (استحالة تدوين الإجابة على السبورة وغرس شتلة في باحة المؤسسة في الآن ذاته).

✓ **- محدد مستوى الخبرة في إحدى المهمتين:**

---

[20] علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص86.

[21] LEMAIRE.P.(1999) ,p75

ندرك من خلال ممارساتنا اليومية أنه كلما ارتقت خبرتنا إلى مستوى الإتقان في أداء مهمة ما فإن ذلك يمنحنا إمكانية تحرير قسط من مواردنا الانتباهية لصالح توظيفها في مهمة موازية. وللتصديق على فرضية تأثير مستوى الخبرة على تنفيذ مهمتين على الأقل بشكل متزامن، أجرى بعض الباحثين [22] اختبارا على رجل وامرأة، وكان لهما نظام تمرين يتعلق بإنجاز مهام مختلفة على مدى أربعة أشهر ولمدة خمس ساعات أسبوعيا. وكان عليهما قراءة قصص قصيرة مع فهمها، وفي الآن ذاته كتابة كلمات إملائية. وقد كان إنجاز المهمتين في بداية التدريب مستعصيا جدا، بحث كان زمن القراءة ممتدا أكثر من اللازم. بيد أنه وبعد ستة أسابيع من التمرن وإثر تراكم الخبرة استطاع هذان المتدربان تقليص زمن القراءة مع استيعاب أفضل وكتابة إملائية بخط أكثر جودة. ومع مواصلة التدريب تمكنا من تعلم أسماء فئات الكلمات التي كان يتعين عليهما كتابتها إملائيا. فتأكدت فرضية أن مستوى الخبرة في إنجاز مهمة ما يعد عاملا حاسما في توزيع ناجح للموارد الانتباهية.

- ✓ **- محدد صعوبة المهام :**

بحس حدسي نكاد نجزم باستحالة الاستدلال على مبرهنة فيتاغورس والاستمتاع في الآن ذاته بمقطع سردي أخاذ من رواية لغارسيا ماركيز. وتفسير هذه الصعوبة من وجهة نظر سيكولوجيا الانتباه يتمثل في أن " النظام المعرفي يتوفر على تشكيلة فريدة من الموارد التي يستطيع

---

[22] ينظر علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص87.

الشخص أن يمتح منها. والحال أن الموارد الضرورية لإنجاز المهمتين قد تتجاوز تلك المتوفرة. ومن ثم تنخفض نسبة الإنجازات"[23].

إننا نأمل أن يأتي يوم تلهمنا فيه كشوفات سيكولوجيا الانتباه إلى الإمساك الدقيق بالإيواليات المتحكمة في أنظمتنا المعرفية بقصد استقصاء القول في ما به تتحقق النجاعة على مستوى العمليات العقلية العليا .

---

[23] علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص88.

المراجع المعتمدة :

1. **الذكاء الإنساني:اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، تأليف الدكتورمحمد طه، سلسلة عالم المعرفة.**
2. **علم النفس المعرفي،تأليف الدكتور رافع النصير الزغلول والدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول.**
3. **معجم علم النفس والطب النفسي، إعداد الدكتورجابر عبد الحميد الدكتور علاء الدين كفافي، دار النهضة العربية، القاهرة،1988.**
4. **علم النفس المعرفي،تأليف باتريك لومير،ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية.**

التربية على المواطنة وحقوق الانسان مشروع تكوين مواطن الغد

الصديق الصادقي العماري

مدرس و باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

توطئة.

إن أزمة القيم تعد من السمات الواضحة في العصر الحاضر، نتيجة لطغيان المادة على ما حولها من قيم ومبادئ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يحقق له التوازن النفسي الذي يبتغيه، بل إنه ساعد على اهتزاز القيم وضحالتها بداخله فأصبح كل ما يهمه المادة فحسب، فهو لايرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا صوته، ونتيجة لهذا ضعفت القيم التي تحافظ على الترابط الاجتماعي. مما أدى إلى تفشي مشاكل اجتماعية كثيرة مثل الانحراف وتعاطي للمخدرات بكل أنواعها، وتفكك الأسر نتيجة الطلاق و الأمية و البطالة وطغيان أسلوب العنف، ومشاكل أخرى كالتشرد والتسول والعدوانية والفردانية لأن الأفراد أصبحوا لا يهتمون إلا بما يخدم مصالحهم الشخصية، وكذا الغش و الرشوة و المحسوبية.

وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة إلى التربية على القيم و المبادئ الأساسية التي تنظم العلاقات الانسانية بين الأفراد. وتعد المدرسة أحد الأجزاء الأساسية للمجتمع، والتي تقوم بفعل التربية و التكوين، من أجل تأهيل المتعلم لكي يكون قادرا على الاندماج في هذا المجتمع عبر مجموعة من الوظائف الايجابية والسلوكات المدنية الفعالة. وهذا الهدف الأسمى لن يتحقق، في نظرنا، إلا باعتماد فلسفة تربوية تقوم على برامج

ومناهج حية تستهدف ترسيخ قيم المواطنة و السلوك المدني وقيم حقوق الانسان، يكون لها آثار إيجابة على الفرد والمجتمع.

فماهي علاقة التربية بمنظومة القيم؟ وكيف تساهم التربية على قيم المواطنة وقيم حقوق الانسان في تكوين متعلم اليوم، وتأهيله ليصبح مواطن الغد؟ وهل يكفي اعتماد هذه التربية القيمية في البرامج و المناهج التعليمية للحكم على سلوك المتعلم بالاستقامة و الصلاح بما يجعله مستقبلا مواطنا صالحا؟ أم أن هناك إجراءات أخرى أساسية إضافة إلى الفلسفة التربوية المعتمدة؟

2.التربية و منظومة القيم : أية علاقة؟

إن القيم ضرورية لتحقيق السعادة للفرد والمجتمع، وتنظيم سلوك الناس، مما ييسر العيش الهادئ الكريم ويحفظ الحقوق، ويمنع الطغيان والاعتداء، فهي تعمل على تحقيق المجتمع المتعاون على الخير، وتجعل المسؤولية بين الفرد والمجتمع تبادلية وتضامنية ومتوازية، تحفظ للجماعة مصلحتها، وقوة تماسكها، وللفرد حريته، وبدون القيم تنحط الجماعة البشرية إلى مرتبة الحيوانية ويكفي ،للتدليل على ذلك، أن نتصور مجتمعا خاليا من الصدق والأمانة، والإخلاص، والعطف على العاجز والفقير، وحب الخير، لاشك أن هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر من دون وجود تربية على قيم و أخلاق نبيلة.

فالقيم ترتبط بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، لأنها ينبغي أن تكون في الحقل، والمصنع، والمدرسة، والأسرة، بحيث يظهر الإخلاص في العمل والصدق في القول والفعل، والثقة والوفاء ومحاربة التواكل، والتهاون، كما

ينبغي أن تجسد هذه القيم لتكون سلوكا إيجابيا في المجتمع، تحقق الخير له وللإنسانية جمعاء ولن يتحقق ذلك إلا عبر قاطرة مبنية على أسس وركائز متينة قوامها البرامج و المناهج الحية و الأطر و المؤسسات التي تقوم بوظيفة التربية و التكوين و الترشيد لا التدريس فقط. ومما يدل على ارتباط القيم بواقع الحياة اليومية، و الذي تسعى المدرسة إلى تمتينه و تعزيزه، أننا لا يمكن أن نتصور الصدق إلا في إنسان صادق، والوفاء إلا من إنسان وفي. وبالتالي فإن التربية على القيم و الأخلاق تعد غاية كبرى من غايات المدرسة المغربية الراهنة.

لذلك أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على جعل المتعلم في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل أثناء العملية التعليمية التعلمية، والأخذ بعين الاعتبار خصوصياته الفردية داخل جماعة الفصل غير المتجانسة، من أجل العمل على إنجاحه في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق، ضمن منظومة من القيم الوطنية والعقدية والكونية. كالتالي :

" يهتدى نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للاطلاع والإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج

النافع "[24]. كما يضيف:" يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الايمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الايجابية في الشأن العام و الخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيرا وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق و القانون."[25] كذلك "ينطلق إصلاح نظام التربية و التكوين من جعل المتعلم بوجع عام، و الطفل على الأخص في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصلقوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة ".[26]

إلا أننا في هذه الورقة سنقتصر على التطرق إلى قيم المواطنة و السلوك المدني و قيم حقوق الانسان ودورها في تربية وتكوين متعلم اليوم ليكون مواطن الغد بما تحمله الكلمة من معنى، قادرا على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب الحياتية بكل قوة وعزم و إرادة من أجل خدمة نفسه و أهله و وطنه. وهذا الاقتصار لا يعني أن القيم الأخرى ليست لها

---

[24] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي2009- الفقرة 1 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص15.

[25] مرجع سابق- الفقرة 2 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص15.

[26] مرجع سابق- الفقرة 6 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص8.

أهمية أو أن دورها في تأهل المتعلم أقل من القيم الأولى و لكن لكون المجال لا يتسع.

3. التربية على قيم حقوق الإنسان

إن تعزيز مبادئ وقيم حقوق الإنسان من داخل العملية التعليمية التعلمية، وفي إطار الممارسة التربوية، هو ما ينعت اليوم ب"التربية على حقوق الإنسان"، وهو اتجاه لا يقصد تعليم معارف وتصورات حول حقوق الإنسان للأطفال والمتعلمين فقط، بقدر ما يرمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بتلك الحقوق. والتربية على حقوق الإنسان هي كل نوع من التعلم يساعد على بناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكات المتعلقة بحقوق الإنسان. وهذا النوع من التربية يساعد المتعلمين على إدماج قيم حقوق الإنسان، من قبيل الاحترام والمساواة وغيرها، في حياتهم اليومية على نحو أفضل. ويشجع هذا النوع من التربية كذلك على استخدام حقوق الإنسان كإطار مرجعي في علاقاتنا مع الآخرين. كما أنها تشجعنا على فحص مواقفنا وسلوكاتنا الخاصة بشكل نقدي، وبالتالي على تحويلها من أجل تعزيز السلم والوئام الاجتماعي واحترام حقوق الجميع.

ليست التربية على حقوق الإنسان تربية معرفية، بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى؛ فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى سلوك المتعلمين. وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات المتعلم وسلوكاته.

لا تكتفي هذه التربية الحقوقية بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق؛ بل إنها تقوم أيضا على تمكين المتعلم من ممارسة تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يعترف بها كحقوق للآخرين، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا. إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والمعيشة.

يتعلق الأمر إذن، بتكوين شخصية الطفل المتعلم، على أساس نظرته إلى الحياة، ووجدانه، ومشاعره، وفق ما تقتضيه ثقافة حقوق الإنسان من ممارسات وعلاقات بين الأفراد، ثم بين الفرد والمجتمع. فالتربية على حقوق الإنسان تهدف في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى بناء مشاعر الثقة والتسامح والتضامن الاجتماعيين. فهذه المشاعر هي أساس كل الثقة المرتبطة بحقوق الإنسان. وهكذا جاز اعتبار حقوق الإنسان تربية عمل أكثر مما هي تربية نظر، وذلك من حيث إن الغرض المتوخى منها هو مساعدة المتعلمين على تعرف وفهم الحقوق والواجبات، بغية تطبيق مبادئ حقوق الإنسان على أكمل نظام في وجودنا البشري. مما يتطلب من المدرسين أن يفعلوا ما هو أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لكي تدب الحياة في هذه الأفكار، عندئذ يمكن للمدرسين وللتلاميذ ممارسة هذه المبادئ بدلا من تدريسها بمجرد الفم أو محاكاتها.

يتضح إذن، أن تعليم مبادئ و أخلاق حقوق الإنسان المتعليمين يعني تأسيس هذه الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وكسلوكات عملية على مستوى الممارسة. وينطلق هذا التعليم القيمي السلوكي من أقرب مجال له، وهو حجرة الدرس، والبيئة المدرسية، ومن

ثمة يؤسس تعزيز حقوق الإنسان، في الفضاء المجتمعي العام خارج المدرسة، في البيت، في الشارع، في مختلف المرافق، ومع مختلف الفئات الاجتماعية. ولعل ذلك ما يسمح باستنتاج أن التربية على حقوق الإنسان ترمي إلى تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، والحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها، عبر أدائه لواجبه بكل أمانة و إتقان.

بهذا المعنى، إذن، نجد أنفسنا أمام مشروع ليس بيداغوجيا خالصا، ولا تربويا صرفا، وإنما هو مشروع سوسيوثقافي. إنه مشروع تحديث العقل ثقافيا، وتنمية وضع الإنسان اجتماعيا، وتنوير القيم في أفق عقلاني إنساني تحرري يقر الحق ويحترم الواجب، وإقامة ذلك على نظام سياسي ديمقراطي ينسجم وهذا الثقافي التنويري الإنساني، ويكون مع حقوق الإنسان لا ضدها.

4.التربية على المواطنة والسلوك المدني

يمكن تعريف المواطنة لغة بأنها تشتق من كلمة الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام أوطنه اتخذه وطنا وأوطن فلان أرض كذا، أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيه.[27]

---

[27]ابن منظور، 1999

ومن منظور علم الاجتماع تعد المواطنة مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو ما يعرف بالدولة، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون. كما حددها علماء العقد الاجتماعي هوبز وجون لوك و جون جاك روسو. وبهذا المعنى تعتبر انتماء الإنسان إلى الدولة التي ولد بها أو هاجر إليها وخضوعه للقوانين الصادرة عنها وتمتعه بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق والتزامه بأداء الواجبات، وهي بذلك تمثل العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة.

إن التربية على المواطنة والسلوك المدني ليس هدفا تربويا فحسب بل هو خيار وطني استراتيجي يندرج في صيرورة بناء المجتمع الديمقراطي الحداثي، المرتكز على ترسيخ مبادئ الحكامة الجيدة والضامن للحقوق والواجبات من خلال الحث على المشاركة والمساهمة في تدبير الشأن العام.

وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأساسية لتحقيق أهداف التربية على المواطنة والسلوك المدني من خلال غرس الثوابت الدينية والوطنية للبلاد ورموزها وقيمها الحضارية لدى المتعلمات والمتعلمين والوعي بالحقوق والمسؤوليات والتدرب على ممارستها وتمكين التلميذات والتلاميذ من اكتساب قيم التسامح والتضامن والتعايش.

وقد نص الدستور المغربي الجديد على مايلي :

"إن المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة." [28]

وتتجلى أهمية تربية المتعلمين على المواطنة، بالنسبة إلينا نحن المغاربة، في كونها ترسخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية بمختلف روافدها، كما ترسخ حب الوطن والتمسك بمقدساته مع تعزيز الرغبة في خدمته. وتتجلى هذه الأهمية أيضا في تقوية قيم التسامح والتطوع والتعاون والتكافل الاجتماعي التي تشكل الدعامة الأساسية للنهوض بالمشروع التنموي للمجتمع المغربي. وبفضل ما تثمره التربية على المواطنة من روح الأمل والتعبئة، فإنها تعتبر حصنا متينا ضد ثقافة اليأس والتشاؤم والانهزامية. وتفتح آفاقا ملؤها الثقة في استشراف مستقبل أفضل.

كما أن من مزايا التربية على المواطنة أنها تعيد التوازن بين ما هو محلي وما هو كوني للتخفيف من سيطرة قيم العولمة وما ترتب عنها من انهيار للحدود بين الثقافات المحلية والعالمية؛ وما صاحب ذلك من آثار سلبية أحيانا؛ وذلك للمحافظة على الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية

---

[28] الفقرة الأولى من تصدير الدستور المغربي، 2011

بشكل يضمن الانتماء الذاتي والحضاري للمواطن دون تصادم مع الأفكار الرائجة في محيطه.

ازداد اهتمام المجتمعات المتطورة بالتربية على المواطنة بهدف مواجهة تنامي العنف وتفكك العلاقات الاجتماعية وصراع المصالح وتدعيم منظومة القيم وقواعد السلوك الرشيد في المجتمع عموما ولدى الأسرة باعتبارها اللبنة الأولى للمجتمع خصوصا، حيث تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، بما فيها نقل الموروث الثقافي والقيمي لأفرادها بغية تنمية المواطنة وإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية والتعايش معها.

وبالرغم من أن مفهوم المواطنة يتضمن تفسيرات مختلفة تتعلق بالمواقع الاجتماعية والسياسية، وقضايا فلسفية أساسية تتعلق بالمحاولات الهادفة إلى التعليم من اجل المواطنة، فان مفهوم المواطنة المعاصر تطور ليصبح تلك العلاقة بين الفرد والدولة وفق القانون الذي يحكم تلك الدولة وبما يحتويه من حقوق وواجبات، فممارسة المواطنة تتطلب توفير حد أدنى من هذه الحقوق.

وبذلك فان المواطنة تهدف إلى تحقيق انتماء المواطن وولائه لموطنه وتفاعله ايجابيا مع مواطنيه بفعل القدرة على المشاركة العملية والشعور بالإنصاف وارتفاع الروح الوطنية لديه عند دفاعه عن وطنه كواجب وطني. لذلك فان كلمة المواطنة تشتمل على دلالات متعددة تمتد بين الإحساس والشعور، وممارسة السلوكات المنطلقة من وجدان الفرد، وحيث

أن الفرد نفسه هو المواطن فان المواطنة تمثل حلقة وصل أو رابط بين المواطن الذي يمارس الفعل والوطن الذي اشتق منه الفعل ويتفاعل معه.

وبالنظر إلى العوامل المؤثرة في المواطنة، وتأثيرها في البناء الاجتماعي والثقافي والتربوي، وتعزيز منظومة القيم الاجتماعية، بغية الوصول إلى بناء اجتماعي متماسك يقوم على الاعتزاز بالمجتمع وقيمه وتاريخه، والتجديد والتطلع إلى مواكبة التغيير العالمي من حوله، خاصة في ظل الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات،.

فان دراسة الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة تشكل ضرورة ملحة، لما لها من أثر تحديد أولويات المجتمع نحو تربية معاصرة للمواطن بما يكفل تربية ومواطنة سليمة ويوظف التقنيات المتاحة للارتقاء بها. مما يضع المدرسة المغربية أمام ضرورة تجديد أدوارها ووظائفها بشكل مستمر، حسب التغير الذي يعرفه العالم بأسره بشكل سريع، من أجل السير على نهج الدول المتقدمة.

وقد تطور مفهوم المواطنة في الدولة الحديثة، نتيجة للتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في معظم دول العالم، إضافة إلى تأثير العولمة وثورة الاتصالات والانترنت، لتصبح الديمقراطية وإشراك الشعب في الحكم وتحقيق مبادئ المساواة والتعددية السياسية وحقوق الإنسان ركائز المواطنة المعاصرة والدولة الحديثة. وبالتالي يمثل مفهوم المواطنة المحرك الرئيس لتكريس وتفعيل حقوق الإنسان وتحويلها من مجرد نصوص قانونية إلى منظومة قيمية هو سلوكات إيجابية يمارسها المواطن مستندا بذلك إلى حبه وإيمانه بالوطن ومصلحته والتضحية والتفاني دفاعا عنه،

بحيث يمارس الأفراد هذه السلوكات بشكل طبيعي ومحسوس في ظل دينامية المواطنة باعتبارها آلية فاعلة لتكريس عالمية الحقوق الإنسانية وترجمة قيم ومبادئ المجتمع وتحويلها إلى واقع ملموس يعيشه المجتمع أفرادا وجماعات .

تتصل تربية المتعلمين بالمواطنة، بقيم الحرية والكرامة وترسيخ سلوكيات المساواة والديمقراطية واحترام الاختلاف في مراحل نمو الفرد وتطوره العقلي والوجداني والجسمي من خلال مختلف المؤسسات التربوية.

5.معالم التربية على المواطنة وحقوق الإنسان

من خلال ما سبق يمكن تحديد معالم التربية على المواطنة وحقوق الإنسان والتي تتمثل في أن يكون للأفراد الثقة في هويتهم وأن يعملوا من أجل تحقيق السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية في مجتمعهم، وذلك من خلال:

- تحمل المسؤولية الاجتماعية وإدراك أهمية الالتزام المدني.
- التعاون من أجل معالجة المشكلات وتحقيق العدالة والسلام والديمقراطية في مجتمعهم.
- احترام الاختلافات بين الناس سواء أكان سببها الجنس أم العرق أم الثقافة.
- احترام الميراث الثقافي وحماية البيئة.
- دعم التضامن والعدالة على مستوى الوطن وعلى المستوى الدولي.

6.أهداف التربية على المواطنة وحقوق الانسان

يمكن الإشارة إلى أن الهدف العام لتربية المتعلمين على المواطنة يتمثل في إعداد المواطن الصالح، الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه وقادر على مواكبة متطلبات الحياة المستقبلية، ويمكن تلخيص مجمل أهدافها في:

- تزويد الأفراد بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي في مجتمعهم.
- تعليم الأفراد القيم وأهمية مشاركتهم في القرارات السياسية.
- فهم الأفراد لحقوقهم وواجباتهم.
- فهم الأفراد للنظام التشريعي في مجتمعهم واحترام وتقدير القوانين والأنظمة.
- التعرف على القضايا العامة التي يعاني منها المجتمع.
- الإيمان بالمساواة بين الجنسين.
- معرفة وسائل المشاركة في النشاطات الوطنية والقومية.
- فهم الحاجة للخدمات الحكومية والاجتماعية.
- احترام دستور الدولة.
- الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.
- توجه الأفراد نحو المواطنة الصالحة.
- الإيمان بالمساواة بين أفراد الشعب الواحد، وبين شعوب الأرض.
- التركيز المتواصل على تحقيق المدارس الآمنة من خلال السلوكات الايجابية.

- تشكيل الثقافة الايجابية للمدارس، واكتساب الثقافة السياسية الملائمة التي تجعل المواطن قادرا على أداء دوره السياسي بوعي ومسؤولية.
- التحصيل الدراسي الأكاديمي المرتفع.
- الاعتزاز بالانتماء والولاء للوطن و للأمة الإسلامية و العربية.

8.توصيات :

أ. للمؤسسة التربوية دور مهم في نشر قيم المواطنة والسلوك المدني وترسيخه في وجدان المتعلمين، إلا أنها غير قادرة وحدها على إنجاز هذه المهمة، فلابد من توافر سياق اجتماعي مساعد، ذلك أنه كلما ازدادت قوة العوائق الكابحة لثقافة المواطنة في المجتمع كلما كانت المدرسة عاجزة عن تحقيق الأهداف المنوطة بها وإنجاز الوظائف المنتظرة منها، و بالتالي هدر الحقوق و الواجبات. ومن هنا أهمية وسائل الإعلام في هذا المشروع. لقد آن الأوان لتجاوز المنتج الإعلامي الذي مايزال ينتج ثقافة التسلط والخنوع والاستلاب، بحيث يشعر الفرد بأنه إعلام لا يخاطب فيه الوجدان الحقيقي بقدر ما يحرك في داخله غريزة العنف والتوحش.

ب.إن تنمية السلوك المدني تعني أن هناك عمليات متداخلة يتم عبرها اكتساب سلوكات جديدة ضمن مجال يتسم بتبادل التأثير والتأثر، وهذا يعني أن السلوك المدني لا يقاس ولا يحدد إلا في سياق.

ج. التأكيد على التفاعل بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، كما أن القول بالتنمية يعني أنه ليس عملية يمكن إنجازها بصورة نهائية وجاهزة في وقت ومكان محددين، بل إنه سيرورة وتراكم، ذلك أن مجال هذا السلوك لا

يبقى حبيس المؤسسة التعليمية بل يتجاوزه إلى ماهو اجتماعي.

د.إن الرهان على تنمية السلوك المدني بالمؤسسات التعليمية عبر التربية على قيم المواطنة وحقوق الانسان، هو رهان على الارتقاء بأدوار هذه المؤسسات في الحياة الاجتماعية عامة، وتأهيلها لتكون أداة للنهوض الشامل بالمجتمع، وفي سبيل ذلك ينبغي أن تكون المدرسة قادرة على مواكبة مجموع التحولات المعرفية التي يعرفها عالم اليوم من منظور تحرير الأفراد والجماعات من سيطرة القيم التقليدية الجاهزة وإشاعة قيم العمل والعقل والإرادة الحرة.

9.خاتمة

إن إدماج ثقافة المواطنة و حقوق الإنسان بيداغوجيا في الحقل التعليمي، و ترسيخ تلك الثقافة عبر التربية الشاملة، مع تأطير ذلك كله داخل فضاء ثقافي مجتمعي عقلاني تنويري...، ورغم أهميته التي عملنا على إبرازها، فإن ذلك يتطلب إرادة سياسية كمبدأ أول بدون شروط، التي تضفي على الجانب التربوي نوعا من المشروعية. إن هذا المقتضى السياسي، والذي يتأسس على ديمقراطية حقيقية وفق مخطط استراتيجي متين، هو ما سيضمن انسجام البيداغوجيا والتربية والثقافة مع واقع الإنسان، من حيث مدى الاعتراف له بحقوقه، نظريا وتشريعيا، ومن حيث مدى احترام هذه الحقوق عمليا. وأما أن يظل الكائن البشري موضوع استغلال وضرب وعنف، أو يظل الدمج البيداغوجي والتنشئة التربوية والتثقيف التنويري عمليات فوقية تعوزها القاعدة التي تضمن لها المشروعية العملية.

<u>بيبليوغرافيا</u>

1) الميثاق الوطني للتربية و التكوين، يناير 2000.

2) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي2009.

3) المذكرة الوزارية رقم 87،مشروع تفعيل أدوار الحياة المدرسية10 ،يوليوز 2003.

4) المذكرات الخاصة بالتربية على حقوق الانسان وتخليد الأيام الوطنية و الدولية.

5) دليل الحياة المدرسية 2008.

6) تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008.

7) التربية المدرسية على حقوق الإنسان، مصوغة صادرة عن مديرية المناهج – وزارة التربية الوطنية – ابريل 2003.

8) دليل بيداغوجي للحقوق والمسؤوليات بالفضاء المدرسي، مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية– أبريل 2003.

9) الدستور المغربي الجديد 2011.

المنهاج التربوي المغربي وسؤال الثقافة العلمية
- الكتاب المدرسي نموذجا -

خالد زروال
مفتش التعليم الابتدائي

إن موضوع التربية في علاقته بسؤال الثقافة العلمية يتموضع في إطار يتأرجح بين الإنتاج الرمزي المولد للأنساق التربوية المتضمنة للمرجعيات المجردة الطامحة لخلق جيل قادر على سبر أغوار التفكير العلمي في أفق خلق شروط تنمية حقيقية، وبين القوالب المادية الحسية التي تحول زخم النظرية إلى حقيقة سارية المفعول. والفرق بين اللحظتين يكمن أساسا في مؤشرات درجة التشبع بمبادئ العلم والعقل، التي تقاس بها تاريخية (historicité) أمة من الأمم.

فإلى أي حد يبدو منهاجنا التربوي المغربي، من خلال الكتاب المدرسي، مهيئا لخلق تلك القوالب المادية الحسية القادرة على تحويل زخم النظرية إلى حقيقة سارية المفعول؟ وبالتالي إلى أي حد يبدو كتابنا المدرسي هذا قادرا على الإسهام في إرساء معالم تفكير علمي عند ناشئتنا ؟

إنه الإشكال الذي حاولنا مقاربته بالدراسة والتحليل لحالة تربوية اشتغلنا خلالها على الكتاب المدرسي عبر مقتطف نص قرائي، طامحين من وراء دراستنا هاته إبراز بعض الصعوبات التي لا زال يواجهها منهاجنا المغربي في تقليص الهوة بين طموحه النظري، الذي يروم ترسيخ ثقافة علمية في صفوف مخرجات هذا المنهاج، وبين المقاومة التي قد يبديها واقع

الممارسة البيداغوجية. ولعل هذه المقالة تحاول أن تلامس بعض جوانب تلك المقاومة وأسبابها.

في فقرة مقتطفة من نص قرائي تكميلي بعنوان "عقد من ورق" من كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي[29]، وردت العبارات التالية:

"تأتي بمجموعة أوراق ملونة أو صور من مجلات قديمة. نقوم بتقطيع أشكال هندسية كالآتي:

- **مثلث قاعدته 1 سم وارتفاعه 4 سم.**
- **مستطيل طوله 4 سم وعرضه 1 سم.**

بعد حصولنا على أعداد كثيرة من هذه الأشكال، نبدأ في تلفيف القطع بواسطة مؤخرة عود الثقاب على أساس أن نلف شكل المثلث من جهة القاعدة، ونلصق الجزء الأخير للشكل في الأخير باللصاق لنحصل على هذا الشكل وهو عبارة عن عقيق".

يبين هذا النص القرائي مدى الطفرة النوعية التي حققها الكتاب المدرسي، مستجيبا لرؤية حديثة تربط المعرفة بمجال التطبيق والاشتغال اليدوي، حيث أن التلميذ، بعد استيعاب هذا النص، سيكون مطالبا بالاشتغال اليدوي عليه، محولا مضامينه إلى أشكال هندسية متجانسة يبني من خلالها معنى معينا وملموسا (عقد من ورق). كما نسجل كذلك، عبر سيرورة المعرفة والتطبيق هاته حضور نظرة إبستيمولوجية واعية في إدراك المعرفة ككل متناغم، وذلك عبر إزالة الحواجز بين مكوناتها، حيث يمد

النص جسورا بين تعلمات مكون القراءة ومكتسبات مادة الرياضيات. ولعل في ذلك المد محاولة لتجاوز المشاكل الجوهرية التي ظلت المعرفة تعانيها من خلال الفصل بين مكوناتها، أو ما يسميه إدغار موران: التخصص المغلق، الذي يمنع رؤية الشمولي حيث يقوم التخصص بتجزيئه إلى قطع مفصولة عن بعضها البعض[30].

غير أن كل تلك المحاسن التي نسجلها للنص لن تحجب عنا بعض المفارقات، التي لاحظناها عند دراستنا لهذه الحالة، بين الطريقة التي وردت بها بعض المفاهيم العلمية في هذا النص الموجه لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي وبين التصور الإبستيمولوجي لبناء هذه المفاهيم.

1- في بناء المفاهيم العلمية

ورد في موسوعة روزنتال الفلسفية أن المفهوم هو شكل من أشكال انعكاس العالم في العقل، يمكن به معرفة الظواهر والعمليات وتعميم جوانبها وصفاتها الجوهرية، وهو نتاج معرفة متطورة تاريخيا ترتفع من الأدنى إلى الأعلى[31].

نستخلص من خلال قراءتنا الإبستيمولوجية لهذا التعريف أن المفهوم، والمعرفة العلمية بشكل عام، يحكمهما منطقان اثنان:

★ المنطق الأول، دياكروني تاريخي[32]: ذلك أن المعرفة لها منبعها وسيرورتها التاريخية، وهو المسار الإبستيمولوجي الذي ينبغي أخذه بعين

الاعتبار أثناء تقديم أي معرفة للمتعلم. فالمفهوم تصور للعالم، لكنه ليس بالجامد أو النهائي، بل هو متحول ومتغير من مستوى أقل تعقيد إلى مستوى أكثر تعقيدا وتجريدا. بعبارة أخرى، فالمفهوم العلمي هو انبناء تاريخي وتكوين مستمر وليس مجرد معطى ميتا فيزيقي ينزل مرة واحدة في ذهن المتعلم، بل هو موضوع يتدفق تدريجيا وبشكل يزداد اتساعا وعمقا وتكاملا في سيرورة ومسار حلزونيين.

★ المنطق الثاني، سانكروني بنيوي[33]: تفيد القراءة الإبستيمولوجية لتاريخ العلم، منذ نظرية المعرفة مرورا بفلسفة العلم وصولا إلى الإبستيمولوجيا المعاصرة، أن المفهوم هو انعكاس للعالم ولظواهره في العقل وتعميم لها، بدءا بالملاحظة ثم التجريب والتحقق، وهذا ما يعرف بالمنطق الصوري.

عبر هذين المنطقين، تنتظم المفاهيم لدى الطفل بشكل علمي عبر احترام تجربته الذاتية وتراكماته السابقة (المنطق التاريخي)، ومن خلال قيامه بملاحظات ومناولات ملموسة لظاهرة معرفية معينة، ثم مناقشتها قصد التحقق منها بشكل يجعلها تثبت في ذهنه (المنطق الصوري).

إذن، وفي ضوء هذا التحديد الإبستيمولوجي للمفهوم، سنحاول، من خلال متن النص القرائي الذي بين أيدينا، أن نسائل مدى قدرة الكتاب المدرسي ومنهاجنا المغربي على بناء المفاهيم لدى تلامذتنا وفق المنطقين الإبستيمولوجيين السابقين الذكر.

2- أي مقاربة للمفاهيم العلمية يقدمها الكتاب المدرسي ؟

يتضح من خلال قراءتنا للنص القرائي (عقد من ورق) أن المطلوب من متعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي هو الإتيان بأوراق ملونة، ثم محاولة تقطيع أشكال هندسية كالآتي:

- مثلث قاعدته 1 سم وارتفاعه 4 سم.
- مستطيل طوله 4 سم وعرضه 1 سم.

ثم يقوم بتلفيف هذه القطع بواسطة مؤخرة عود الثقاب على أساس لف شكل المثلث من جهة القاعدة.

نستخلص من خلال هذه التعليمة أن المهمة بالغة التعقيد: فمجرد إطلالة سريعة في مقرر مادة الرياضيات للسنة الثانية ابتدائي تطلعنا على أن تلميذ هذا المستوى لن يكون قادرا، في نهاية السنة، على أكثر من الاستئناس ببعض الأشكال الهندسية، مما يدعونا للتساؤل: كيف يمكن لهذا التلميذ، وهو يقرأ هذا النص، أن يستوعب مفاهيم من قبيل ارتفاع وقاعدة المثلث ؟ كيف يمكن لهذا المفهوم الانبناء في ظل غياب الشرط التاريخي اللازم ؟ إن تنزيله لأول مرة بهذه الطريقة، عبر نص قرائي تكميلي خارج مكون الرياضيات، لهو مبعث على مساءلة كتابنا المدرسي بشكل خاص، ومن خلاله منهاجنا التربوي بشكل عام، ومدى احتكامه إلى المعايير الإبستيمولوجية في تقديم المفاهيم. وبالتالي، إلى أي حد يبدو هذا المنهاج قادرا على زرع روح التفكير العلمي في ناشئتنا، في مرحلة جد حساسة من تاريخ بنيتها الذهنية ؟

التساؤل يعظم والإشكال يستفحل عندما نواصل قراءة هذا النص التكميلي لنكتشف أن المطلوب من المتعلم أن يحول ما قرأه إلى تطبيقات هندسية ؟! إذ كيف يمكن لمتعلم لم يستوعب نصا أن يحوله من مستوى القراءة إلى مستوى الفعل والتشكيل الهندسي ؟! كيف لمتعلم وجد نفسه فجأة، ولأول مرة، أمام مفاهيم هندسية من قبيل "الارتفاع"، "القاعدة"، "الطول"، «العرض"... أقحمت قسرا خارج تاريخه الذهني، أن يحولها إلى أشكال هندسية دقيقة القياس على ورقة وهو لا زال يحاول التموقع في فضاء قسمه ؟! إن الأمر هنا يتعلق بأعلى درجات تعميم المفاهيم، فالمعروف أن تطبيق المفهوم درجة متقدمة من تعميمه، لابد أن تسبقه مراحل الملاحظة والاكتشاف ثم التجريب والتحقق عبر مناولات ملموسة، وهو ما لم يتوفر لتلميذ السنة الثانية في مجال مفاهيم الهندسة.

ومن هذا المنطلق يبدو لنا غياب ذلك المنطق الصوري الذي تحدثنا عنه كأساس في بناء المعارف والمفاهيم. وهو الغياب الذي سجلناه كذلك بخصوص المنطق التاريخي، حين أكدنا على كون مفهوم الارتفاع والقاعدة وغيرهما هي مفاهيم أقحمت بجرأة غريبة في هذا النص القرائي دون سابق إخبار، فتلميذ السنة الثانية لم يدرك بعد أبسط خصائص مفهوم المثلث كشكل هندسي: يتكون من ثلاثة أضلاع، فكيف له أن يدرك خصائص أكثر تجريد من قبيل الارتفاع والقاعدة ؟! والنتيجة أن هذه الخصائص ستظل بالنسبة له بدون معنى، وسوف تؤثث ذاكرته دون أن تجد لها مقاما في بنيته الذهنية. ومن ثم، يستحيل تحويلها إلى رسوم هندسية باعتبار هذه

الرسوم أعلى درجات تعميم مفهوم المثلث بكل خصائصه: الأضلاع، الارتفاع، القاعدة.

استنتاجات وحلول مقترحة

نستنتج أن إدراج هذا النص داخل مكون القراءة للسنة الثانية لم يخل من مجازفة، إذ لميقم على الأسس العلمية والإبستيمولوجية الكافية. كما يبدو كذلك أن الأستاذ الذي سيقدم على تقديم هذا النص دون تصرف ديداكتيكي، بشكل يلائم مستوى متعلميه - كما هو الشأن بالنسبة للأستاذة التي عايناها خلال التدريب الميداني الأخير - غير واع بالأسس الإبستيمولوجية للمعرفة مثلما أوردناها في التقديم النظري لهذه الدراسة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل وبإلحاح: أي دور يمكن أن يقدمه أستاذ التعليم الابتدائي في بناء المفاهيم لدى الطفل المغربي؟ وبالتالي في زرع بذور التفكير العلمي لدى هذا الطفل؟ الأمر الذي يعطينا الشرعية في تساؤل آخر حول مستوى التكوين الأكاديمي والبيداغوجي لهذا الأستاذ ؟!

إن الرهان على ترسيخ الثقافة العلمية في فضاءاتنا المدرسية، في أفق توجيه ثلثي تلامذتنا نحو الشعب العلمية، رهان لا يمكن كسبه إلا من خلال احترام المداخل الإبستيمولوجية لتشكل المعرفة العلمية التاريخي منها والصوري، وهو ما يقتضي:

★ إعادة النظر في المفاهيم المقدمة بمدرستنا الابتدائية وطريقة تقديمها، كما يقتضي بالضرورة إعادة النظر في مواصفات فئة التدريس بهذه المدرسة، وتمكينها من تكوين أساسي متين يجمع بين ما هو أكاديمي وما هو بيداغوجي. وفي هذا الإطار، نثمن طموح المخطط

الاستعجالي في إلحاق مراكز التكوين بالتعليم الجامعي، حيث ضرورة مرور الطلبة الأساتذة بمسالك علوم التربية.

★ تأهيل فضاءاتنا المدرسية بشكل يجعلها تنمي في ناشئتنا آليات التفكير العلمي من ملاحظة واكتشاف وتجريب وتحقق. وقبل هذا وذاك، لابد من إعادة التفكير في الحياة المدرسية من أجل خلق مناخ للنقد وإعمال العقل، وذلك بانخراط الجميع: فاعلون تربويون، مجتمع مدني... في أفق صناعة اللحظة التاريخية الملائمة لتجاوز الاختلال والانفصام الواضح في مناهجنا التربوية بين الأنساق النظرية الطامحة لركوب ناصية العلم، وبين القوالب المادية الحسية الكفيلة بتحويل زخم النظرية إلى حقيقة سارية المفعول. فالأمر إذن يحيلنا على مطلب سوسيولوجي كبير، مفاده أنه لتوجيه تلامذتنا نحو الشعب العلمية الضامنة لكسب رهان التنمية، لابد من تغيير في النسق الثقافي لمجتمعنا من نسق يكرس قيم التقليد والحفظ والتعليم القائم على تأثيث الذاكرة، إلى نسق ثقافي أساسه النقد والتفكير العلمي الموجه بعملية التوليد المستمر للأسئلة، حيث لا تنمية بدون فكر ولا نهضة بدون عقل ناهض على حد تعبير المفكر والإبستيمولوجي المغربي الكبير محمد عابد الجابري.

الهوامش:

[1]-مجموعة من المؤلفين، مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية الابتدائية، منشورات أفريقيا الشرق، 2009.

2-موران إدغار، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، الفصل الثاني: مبادئ من أجل معرفة ملائمة، ترجمة لزرق عزيز والحجوجي منير، دار توبقال للنشر واليونسكو، ص 40.

3-عامر عبد الحق، عالم المفاهيم عند الطفل، مجلة الرسالة التربوية، الرباط، منشورات مركز تكوين مفتشي التعليم، العدد 17، 1984، ص 81، عن موسوعة روزنتال، ب. يودين، الموسوعة الفلسفية ترجمة سمير كرم، د الطبيعة ط 2، بيروت، 1980.

4-بنعبد العالي عبد السلام ويفوت سالم، درس الإبستيمولوجيا، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 1985، ص 57.

5-المرجع السابق، ص 58.

مجلس تدبير المؤسسة آلية للتأطير والتدبير التربوي والإداري

الصديق الصادقي العماري
مدرس و باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

1.توطئة

إن إصلاح منظومة التربية والتكوين المغربية وخاصة في ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداري على صعيد المؤسسات التعليمية عرف عدة عمليات لتطوير القدرات والمهارات التدبيرية، وذلك عبر إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي ضمن ما سمي بمجالس المؤسسة وفق مقاربة شمولية، إضافة إلى المجالس التعليمية ومجالس الأقسام، من أجل تحسين الحكامة الجيدة وتطبيق اللامركزية واللاتمركز واستقلالية المؤسسات التعليمية من خلال تنازل الإدارة المركزية على مجموعة من الاجراءات والمهام التدبيرية لصالح الإدارة المحلية، مع الحرص الشديد على ترسيخ الفكر والنهج التعاقدي من المركز إلى الفصل الدراسي.

أما مجلس التدبير فهو آلية أساسية من آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري، كذلك نهج ديمقراطي للتشارك والمشاركة في أوراش الإصلاح عامة، يمكن المؤسسة من مباشرة لا تركيز التدبير الإداري[34]، من خلال إشراك كل الفاعلين التربويين والمتدخلين في الحقل التربوي عبر مشاريع

[34]المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة:التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، ص:13.بتصرف

تربوية هادفة تسعى إلى الرفع من مردودية المتعلم خاصة والمؤسسة التعليمية عامة وبالتالي تنمية المجتمع ككل.

وبهذا المعنى أصبح التسيير والتدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية وفق مقاربة تشاركية بين كل الأطراف المعنية بالشأن التربوي، فلم يعد ممارسة فردية يتحملها مدير المدرسة لوحده كما كان في السابق، بل هناك أطراف أخرى ملزمة بالمشاركة وتحمل المسؤولية، مادام إنجاح أهداف المدرسة لم يعد حكرا عليها وحدها، ومادامت ملزمة بالانفتاح على المحيط واستحضاره في قلبها والخروج إليه بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

فقد أكدت المادة 09 من المرسوم 2.02.376، من النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي لوزارة التربية الوطنية، على أن آليات التأطير والتدبير التربوي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي تتكون من إدارة ومجالس المؤسسة، كما أن المؤسسة يمكن أن تتلقى دعما تقنيا أو ماديا أو ثقافيا من لدن هيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة.[35] فماهي مهام هذا المجلس؟ وماهي مكوناته؟ ومتى يجتمع؟ وماهي الأمور التي تعترض أشغاله؟

2.مهام مجلس التدبير[36]

يتولى مجلس التدبير المهام التالي :

[35] مرجع سابق،ص :74.

[36] نفس المرجع، ص :78

- ✓ اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصاقة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية؛
- ✓ دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله؛
- ✓ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه؛
- ✓ الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة؛
- ✓ دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها؛
- ✓ إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها؛
- ✓ دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية؛
- ✓ المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

من خلال المهام السابقة يتضح جليا أن مجلس التدبير هو النواة الحقيقية للمؤسسة التعليمية، بواسطته تتم بلورة مشاريع تربوية هادفة، تنبني على خطط استراتيجية واضحة المعالم، تستقي منطلقاتها من

التوجهات التربوية الوطنية المحددة في المناهج الدراسية وتراعي الخصوصيات المحلية، ومن حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وفق مقاربة شاملة تنصهر فيها كل الرؤى والاقتراحات، مع مطالبة الجميع بالمشاركة في التنفيذ و التقويم والتتبع والمواكبة.

3.مكونات مجلس التدبير[37]

يتكون مجلس تدبير المؤسسة حسب المراحل التعليمية المنصوص عليها من :

بالنسبة للمدرسة الابتدائية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية؛ ممثل واحد عن الأطر الادارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

بالنسبة للثانوية الإعدادية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العم للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛ ممثلين اثنين عن الأطر الادارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

---

[37]المرجع السابق، المادة 19 من المرسوم 2.02.376،؛ النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي ص :79.

بالنسبة للثانوية التأهيلية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛ الناظر؛ رئيس للأشغال بالنسبة للمؤسسة التقنية؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العم للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ ممثلين اثنين عن الأطر الادارية والتقنية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

ويجوز لرئيس مجلس تدبير المؤسسة أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس على سبيل الاستشارة كل شخص يرى فائدة في حضوره بما في ذلك ممثلين عن تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

4.اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة[38]

يجتمع مجلس تدبير المؤسسة بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وعلى الأقل مرتين في السنة :

- **دورة في بداية السنة الدراسية، وتخصص لتحديد التوجهات المتعلقة بتسيير المؤسسة وعلى الخصوص :**

أ) دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والموافقة عليه؛

ب) تحديد الإجراءات المتعلقة بتنظيم الدخول المدرسي؛

[38] المرجع السابق؛المادة 20 من المرسوم 2.02.376؛ النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛ ص :09.

- **دورة في نهاية السنة الدراسية، وتخصص لدراسة منجزات وحاجيات المؤسسة وبصفة خاصة :**

أ) النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والمصادقة عليه؛

ب) تحديد حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية والموافقة عليها.

إن فكرة مجلس التدبير بالمؤسسة التعليمية من الخطوات الجريئة والجادة التي أقبلت عليها وزارة التربية الوطنية، في إطار ترسيخ النهج التعاقدي التشاركي بين كل الفاعلين التربويين والفرقاء الاجتماعيين من أجل الرفع من مستوى عطاء المؤسسة التعليمية بما ينعكس إيجابيا على الطفل الذي هو المحور الأساس، والذي وضعته المنظومة التربوية التكوينية في صلب الاهتمام والتفكير والفعل. غير أن مبادرة من هذا النوع تتطلب مجموعة من التدابير المسبقة.

فبدل الخوض في التصورات النظرية المتعلقة بالمهام والمكونات كان لزاما أن يتبع هذا الإجراء بخطوات جادة متعلقة بتكوين الأطر التربوية والأعضاء المشاركة في المجلس، خاصة فيما يتعلق بالجانب القانوني والتسيير الإداري من أجل معرفة الحقوق والواجبات وحدود التصرف. بعض هذه التصورات النظرية تتعلق بمشروع المؤسسة، فليس من السهل الحديث عن مشروع المؤسسة ومطالبة مجتمع مدرسي بكل شركائه بإنجازه في غياب تام لكل مقومات العمل سواء من الناحية المنهجية أو القانونية. فعدم وضوح مهام هذا المجلس، وكذا انعدام تأثيره في صنع القرار المحلي، جعل دوره يبقى حيويا يظهر في كتابة التقارير فقط.

5.خاتمة

كل الإجراءات السابقة وغيرها جعلت النهج التشاركي في التدبير الإداري والتربوي لهذا المجلس غير واضح، لم يقنع الشريك بضرورة الانخراط في العمل وتحمل المسؤولية وفق ضوابط التواصل التي يفرضها هذا النوع من التدبير، خاصة لدى بعض ممثلي الجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني. إلا أننا لابد أن نشيد ببعض المحاولات الجادة في بعض المؤسسات التعليمية، بفضل ما تراكم لدى أطرها من خبرات ومهارات عن طريق البحث الشخصي، هذه الأطر المكافحة التي عقدت شراكات إما مع جمعيات خارجية أو داخل الوطن، تمكنت من خلالها تحقيق نتائج إيجابية تجاوزت أسوار المدرسة.

<u>**المراجع المعتمدة**</u>

1) **الميثاق الوطني للتربية والتكوين.**

2) **المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة:التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية.**

3) **النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.**

4) **دلائل منشورات صدى التضامن.**

أية مدرسة لمغرب المستقبل؟

مقاربة عبر مدخل التوجيه التربوي (*)

عبد العزيز سنهجي

مفتش منسق مركزي لمجال التوجيه التربوي

إن الحديث عن مدرسة المستقبل، في زمن استحقاقات القرن 21 ورهانات العولمة، ليس حديثا عن نسق تربوي معزول عن البناء الاجتماعي العام، وإنما حديث في العمق عن مؤسسة تتفاعل بنيويا وتتكامل وظيفيا مع مختلف الأنساق السوسيواقتصادية والمهنية والثقافية والسياسية... ولن يكون هذا الحديث مفيدا وإجرائيا، في اعتقادنا، إن هو لم يستحضر التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، عبر الوقوف على سيرورات التحولات التي طالت وظائف وأدوار المدرسة في الماضي والحاضر. حيث انتقلت هذه الوظائف من التلقين والشحن بالمعارف إلى وظائف أكثر تنوعا وديناميـة، تنخرط في محاولات إيجاد حلول ناجعة لتحديات إكساب التلميذ مناهج تحصيل المعرفة، وتعزيز مهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الآخر، من أجل مجابهة مصاعب الحياة في ظل متطلبات العولمة. و لا يخفى على المتتبع المهتم الأهمية البيداغوجية والتربوية والسياسية لممارسة تمرين السفر في المستقبل بحثا عن ملامح ومواصفات المدرسة الجديدة بهذا المستقبل، وذلك باعتباره تمرين يطلق العنان لملكات التخيل والتأمل

والاستشراف والتفكير بمنطق البدائل والسيناريوهات. إن انخراط في تمرين من هذا القبيل، هو انخراط في التخطيط لمستقبل التربية انطلاقا من معطيات الحاضر، هذا المستقبل الذي تعددت بشأنه المنظورات والآراء والأبحاث التي تناولت بالدراسة والتحليل ملامح وأسس وأدوار مدرسة المستقبل، حيث غالبا ما تأتي هذه الآراء مركزة على بعض العناصر التي تهم المقاربة أو النموذج البيداغوجي أو الكتاب المدرسي أو طرق التقييم أو استراتيجيات التعلم أو كفايات المدرس... أو تكون منحازة لبعض الأدوار على حساب أخرى. و في هذا الصدد، يمكن التمييز بين مجموعة من الأطروحات الفكرية، حيث يؤكد الطرح الأول على أن لا سبيل لإصلاح المجتمع إلا عبر المدرسة، وهو طرح متحمس في دعواته لتغليب دور المدرسة في إنجاز وحسم التغيير الاجتماعي، بحكم أن المدرسة تتحكم في معادلات وميكانيزمات التغيير الاجتماعي، وهكذا، فأصحاب هذا الطرح يضخمون دور المدرسة ويحملونها أكثر من طاقتها. وفي مقابل هذا الطرح يبرز طرح معاكس ينكر على المدرسة قدرتها على إحداث التغيير الاجتماعي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المدرسة، في إطار التنشئة الاجتماعية، تعمل على إعادة توليد المجتمع من خلال معاودة إنتاج نفس النمط الاجتماعي السائد بعلاقاته ونخبه وتراتبياته وتمايزاته الطبقية. ولا سبيل في نظرهم لإصلاح المدرسة إلا عن طريق إحداث تغيير في بنيات المجتمع. في حين، برزت اتجاهات أخرى لعل أشدها تطرفا ذلك الذي يدعو إلى موت المدرسة وزوالها، عبر تخليص المجتمع منها وإقامة نظام من

التربية والإعداد يتجاوز إطار المدرسة، ويتم في ساحة مؤسسات المجتمع المختلفة.

إن كل من الأطروحات المتداولة سالفا، لا تسعفنا في الفهم العميق والمتوازن لأدوار المدرسة المتعلقة أساسا بإعداد الأفراد للحياة بشكل شامل ومتوازن، وحتى بالنسبة للذين يعتبرون المدرسة محافظة فلا يجوز، في اعتقادنا، أن يرفضوا وظيفتها التطويرية من خلال هامش الحرية الذي تحتوي عليه ومناطق الإفلات الاجتماعي التي توفرها للأفراد. وعليه، فإن مدرسة المستقبل يجب أن تكون وبالضرورة أداة للإبداع وللتجديد والتطوير وصناعة المستقبل وتوفير شروط ومناخ التغيير والتقدم الاجتماعيين، ولن يتحقق لها ذلك إلا بترسيخ ذلك الوعي السياسي النقدي المطلوب لدى مختلف مكوناتها، والقيام بأدوارها الحاسمة في اتجاه تحرير طاقات واختيارات الأفراد والجماعات، وتحقيق التوازن المطلوب بين حاجيات الفرد وحاجيات المجتمع، في أفق تجسيد التماسك والتضامن واستمرارية المجتمع.

إن انخراط الخطاب الإصلاحي سواء في بعده الرسمي أو غير الرسمي في الترويج لهاته الأطروحة أو تلك، فوت على الجميع فرصة الإمساك بالمعالجة الشاملة والمتعددة الأبعاد للمسألة التربوية، وأفقد هذا الخطاب طرحه النسقي الاستراتيجي المتماسك وأدخله في دائرة التبسيط والاختزال للقضايا الجوهرية والإشكاليات المعقدة التي ينبغي التركيز عليها، داخل إطار يحدد، بشكل صريح، المرجعيات الفلسفية والتربوية والاجتماعية ويرصد المبادئ والضوابط الموجهة لكل تفكير في شأن مستقبل التربية.

إن التأسيس لمنظور إصلاحي لمدرسة المستقبل لا يجوز أن يقفز على أعطاب وإكراهات الحاضر، وإنما يتطلب نوعا من الترصيد والتطوير عبر استيعاب وتجاوز الاختلالات التي تم رصدها في الواقع وفق مختلف التشخيصات والتقويمات المؤسساتية، والتي أفضى جلها إلى خلاصات تؤكد أن المغرب يعمل بمدرسة استنفذت جل أغراضها، ولم تعد قادرة على مسايرة التغيرات الداخلية و تحديات وتحولات القرن 21، بالإضافة إلى تبدد ثقة المجتمع إن لم نقل فقدانها في منتوج وخدمات وأدوار المدرسة. إن خلاصات من هذا القبيل لهي اعتراف رسمي بفشل المدرسة في إيجاد المواطن المطلوب وفي توفير الخدمات الأساسية التي يجب أن تقدم للساكنة المدرسية في زمن برزت فيه صيغ جديدة للتربية والتعليم والعمل، وأصبحت فيه التعلمات تقاس بدرجة وظيفيتها ونفعيتها ومدى إدماجها وتطبيقها في الحياة العامة. إنه اعتراف صريح أيضا بفشل المدرسة في وظيفتها التوجيهية. وعليه، وجب التفكير بمقاربة مغايرة والاشتغال بمنهجية مختلفة عن السابق، ومن هنا تبرز أهمية اعتماد منطق ومدخل المقاربة الموجهة للتفكير في مدرسة المستقبل. إن التفكير في المستقبل بمدخل التوجيه هو تفكير بمنظور تطوري وتنموي، يقطع مع الأطروحات السكونية والديكارتية، وينخرط ضمن جيل البرديكمات الحديثة، التي ترى في" المدرسة الموجهة" أحد المداخل الإستراتيجية لإعادة النظر في النسق المدرسي شكلا ومضمونا. وما يميز هذا المفهوم، هو غنى مدلولاته الإبستيمولوجية من خلال ما يولده من أفكار وتصورات وأساليب وتدابير للتغيير المخطط في المجال التربوي. ولا تكمن أهميته فقط في توجيه

الممارسة التربوية بشكل متبصر ومنسجم مع منطق العصر المتسم بالتحولات المتسارعة في كل المجالات والأصعدة، وإنما أيضا في إعمال الفكر التربوي الموجه لهندسة الفعل التربوي وقيادة وتدبير الإصلاح الذي يستشرف مستقبلا أصبح التغيير قاعدته والاستقرار استثناؤه.

إن المدرسة الموجهة تشتغل على تجسيد فكرة مفادها أنه في صلب النجاح المدرسي والحياتي يوجد التوجيه التربوي، وفي قلب التعلمات تبرز الميولات والرغبات، وفي مساحات الأنشطة المدرسية تتبلور القرارات والاختيارات والقناعات، وضمن آليات اشتغال المدرسة يترسخ الحس التوجيهي. ولا تشكل هذه المدرسة بديلا للتلميذ في الاختيار،بل على عكس ذلك، تعتبر التلميذ مسؤولا عن اختياراته المدرسية والمهنية والحياتية، وتلزم أطرها بالمهمة التوجيهية، ضمن كل مساحات الاشتغال والتدخل والفعل، وتحرص على القيام بأدوار الإعداد والتأهيل والتحفيز لإيقاظ الإمكانات الذاتية والموضوعية المساعدة على توفير فرص النجاح المدرسي بكل أبعاده. من هنا، تصبح الأدوار المتعلقة بتلقين المتعلمين أنماطا من المعارف والخبرات والمهارات الفكرية متجاوزة لصالح أدوار توجيهية أكثر عمقا ودلالة تجعل من التوجيه وظيفة من الوظائف الأساسية للمدرسة، وذلك من خلال تطوير قدرات التلميذ على الفعل والمشاركة والتجريب والفهم لما يعتمل داخل المحيط الاجتماعي العام، ومساعدته على النماء الشخصي والاجتماعي والمهني في أفق تسهيل اندماجه في حاضر يستشرف المستقبل. إن تجسيد الوظيفة التوجيهية للمدرسة يتطلب ترسيخ ثلاثة مبادئ أساسية:

المبدأ الأول: يتعلق بإدماج قضايا وانشغالات خدمات التوجيه التربوي في المنهاج الدراسي بكل مستوياته ومكوناته، من خلال الحرص على ترسيخ هذه الخدمات في سيرورات التربية والتكوين وفي آليات اشتغال المدرسة، وفق سياسة موجهة تراهن بالأساس على تنمية منظومة من كفايات حسن التوجيه بالنسبة للتلميذ، سواء ذات الطبيعة السيكواجتماعية أو التنظيمية، ليجد له في نهاية المطاف موقعا في سياق اجتماعي متحول باستمرار سواء كمواطن أو عامل أو إنسان؛

المبدأ الثاني: يتعلق بالشراكة والتعاون بين مختلف الفاعلين التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين عبر إرساء وضبط نسق تشاركي حقيقي سواء داخل الفضاء المدرسي أو خارجه، وخاصة مع أولئك الذين لهم دور استراتيجي في بلورة الهوية المهنية والاجتماعية والنفسية للتلميذ، لكي يتسنى استثمار مزايا هذه الشراكة في خلق ذلك المنحى التعبوي المنشط لانخراط الفاعلين في إنجاز مهامهم وتطوير سبل التعاون وتحسين جودة الخدمات التربوية ومد التلميذ بما يلزم من موارد ومصادر داعمة في بلورة قراراته الآنية أو المستقبلية؛

المبدأ الثالث: يروم هذا المبدأ تحقيق تعبئة شاملة لإمكانات وقدرات التلميذ، لجعله قادرا على الفعل والتأثير والمشاركة في وضعيات واقعية محسوسة ومعاشة، باعتباره فردا منخرطا في مشروع مستقبلي يستدعي موقفا محفزا للذات ومن أجل الذات، ويتطلب في نفس الآن بناء علاقة مغايرة مع الذات والمحيط الاجتماعي العام، في أفق التأسيس لسيرورة دينامية تفاعلية مستمرة بين التلميذ ومحيطه، تراهن على تحقيق التناغم

إلى أقصى حد ممكن بين تلك الذات وذلك المحيط. فبناء المشروع يعتبر قبل كل شيء بناء طريقة لفهم واستيعاب الفرص، ويبقى استثمار الفرص التي يتيحها المحيط، والتطلع إلى النجاح المستمر، وتحمل المسؤولية في النتائج والأفعال، من أهم البواعث التحفيزية للتلميذ ومن المؤشرات الدالة على الاندماج الفاعل في الحياة المدرسية والمهنية والاجتماعية.

إن إرساء هذه المبادئ يتطلب إيجاد إطار للربح المتبادل يضمن انخراط جميع الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين ويعبؤهم في انسجام وتعاون وتكامل تام حول التلميذ، من خلال جعل هذا الأخير في قلب التفكير والفعل التربوي. وهكذا تصبح خدمات التوجيه التربوي وفق هذه المبادئ بمثابة البوصلة الموجهة لكل التفاعلات والعلاقات، ناظمة لكل الأنشطة والتدخلات والسلوكات، يتم تصريفها وفق فريق حامل ومتشبع بثقافة التوجيه، ممتد داخل المدرسة وخارجها. ولتجسيد الوظيفة التوجيهية للمدرسة، يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات، لعل أهمها:

الإستراتيجية المستقلة: من خلال هندسة وبناء جزء من مشروع وبرنامج التوجيه التربوي بشكل مستقل ومنفصل عن المواد الدراسية؛ حيث يتم تنفيذ هذه البرامج من خلال إدماجها في مشاريع المؤسسة، وبرامج عملها ومختلف الشراكات التي تقدم عليها، ومن خلال نشاطات مرتبطة بقطاعات العمل والإنتاج الصناعي والزراعي والخدماتي...، ومن خلال أعمال ومشاريع مرتبطة بالحياة المدرسية وبالبيئة، ويصلح هذا المدخل

لتزويد التلاميذ بمهارات أداتية وكفايات مستعرضة مستمدة من محيط المدرسة المباشر وغير المباشر.

الاستراتيجية المندمجة: تنطلق هذه الاستراتيجية من فرضية مفادها أن لكل مادة دراسية بعدين متكاملين:أحدهما نظري يغطي المفاهيم والمعارف والمعلومات، والثاني تطبيقي يعنى بالمهارات الأدائية والنشاطات العملية والوظيفية. وبموجب هذا المدخل تصبح المواد الدراسية مسرحا لنشاطات تشكل معبرا لتوجيه التلاميذ وتنمي لديهم قابليات العمل والتكيف مع المحيط الاجتماعي، وتعطيهم مهارات الاندماج الاجتماعي وخبرات العمل مفهوما وتوجها وممارسة، ليحصل الاستئناس بقيم المجتمع الموجه نحو العمل، ومن تم استدماج ذلك في النسق الشخصي والحياتي للتلميذ، مما يستدعي الإبداع والتنوع والتجديد في أساليب الاشتغال وهيكلة المواد الدراسية بمنطق الأقطاب أو الحقول المعرفية وتنويع استراتيجيات التعلم و التقييم وعدم التقييد بنظام الفرصة الواحدة، والحرص على الربط بين مختلف المواد من خلال ترسيخ الكفايات الممتدة عبر وضعيات حياتية ملائمة، تستحضر مختلف أوجه تقاطع وتكامل المواد فيما بينها.

الاستراتيجية الموازية: يتم وفق هذه الاستراتيجية استثمار الأنشطة الموازية التي يجب أن تتسم بالمرونة وتعتمد المبادرة والإبداع قصد تنمية الحس التربوي الموجه، ومن الأمثلة لهذه الأنشطة نخص بالذكر: تأسيس النوادي العلمية والمهنية والأدبية والمسرحية...، الزيارات الاستكشافية الميدانية، تنظيم لقاءات وحوارات مع بعض المهنيين سواء داخل المؤسسة أو في وسط العمل، مراسلات مع العمال والموظفين ومختلف التنظيمات

والمؤسسات، تقديم الآباء لشهاداتهم حول تجاربهم المهنية، ملاحظة العمال في أوساط العمل، تداريب داخل مؤسسات أو مقاولات، ندوات من تنظيم مهنيين أو قدماء التلاميذ، تنظيم زيارات للمؤسسات التعليمية والمهنية والخدماتية، تنظيم أبواب مفتوحة ومعارض مهنية قارة ومتنقلة، إنجاز مونوغرافيا مهنية حول شخصيات معروفة أو آباء التلاميذ، تنظيم حوارات جماعية حول تيمات مهنية معينة...

وحتى ننعت مدرسة ما بكونها موجهة، لا بد أن تعيد النظر في بنيتها المعمارية وشكلها الهندسي، لتجعل منها بنية وظيفية تسهل التواصل والتفاعل والانفتاح على خصوصيات وحاجات وأنشطة محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ولا بد أيضا أن تعتمد الاستراتيجيات السالفة بشكل تكاملي، وأن تعبر صراحة عن مهمتها التوجيهية وتدمج العناصر الضرورية لكل فعل توجيهي في مشروعها البيداغوجي التربوي، وتعيد النظر في مهام وأدوار الفاعلين بداخلها وشركائها، عبر إعادة صياغة المواقع والمهام والعلاقات تجسيدا للقيادة الجماعية والمسؤولية الفردية تيسيرا للتدبير التشاركي المندمج.

إن تجسيد النفس التربوي التوجيهي داخل المدرسة، لن يكتمل إلا بدفع كل من الأستاذ والتلميذ لإبداع تجربة فريدة ومحفزة من أجل التعلم الجماعي والتعاوني والتضامني، تخرج الأستاذ من موقعه التقليدي لتجعل منه مستشارا ومصاحبا لسيرورة التعلم، وتدفع في اتجاه تحويل لموقع التلميذ من المتلقي السلبي إلى موقع الشريك الاستراتيجي والفاعل الأساسي في بناء معارفه وهويته عبر سيرورة تطورية ونمائية تتجسد عن

طريق الملاحظة والفهم والتجربة والاحتكاك بالواقع، وتكتمل من خلال التوظيف المبدع لكل من تكنولوجيا الإعلام والتواصل و المصادر والموارد المادية والرقمية والإمكانات الذاتية والموضوعية سواء داخل المدرسة أو خارجها. وهكذا نعوض ذلك السؤال المؤرق المتجسد في "ماذا سنعمل بالتلميذ"؟، بسؤال آخر أكثر أهمية ودلالة يتعلق، بكيفية مساعدة هذا التلميذ ليجد له طريقة ومنهجية لبلورة مشروعه الشخصي بأبعاده المدرسية والمهنية والحياتية، من خلال تعبئة وشراكة حقيقية بين جميع الفرقاء التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين المعنيين بقضية التوجيه، وذلك من خلال تجسيدهم للأبعاد التوجيهية للمدرسة، وحرصهم على التقيد بمنهجية تشاورية وتشاركية لتحديد وانتقاء أنشطة موجهة تتموقع في مساحات الإدماج والاندماج سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وتوفيرهم لكل ما يلزم من الموارد والوسائل والمصادر الكفيلة بإنضاج وعقلنة اختيارات التلميذ وتطوير أساليب اتخاذ القرار لديه.

إن هذه الفلسفة التربوية التوجيهية المتحدث عنها آنفا، هي بالضبط ما تصبو إليه المدرسة المنخرطة في المستقبل، ويطمح المنظور الاستشرافي الحديث لخدمات التوجيه التربوي إلى تحقيقها وترسيخها في المنظومات التربوية المتقدمة. وعليه، نعتقد أن المرونة والتعدد والوظيفية التي تطبع مجالات هذه الخدمات، يمكن أن تكون تلك الحلقة المبحوث عنها، والتي بإمكانها أن تشكل طريقا سالكا نحو المستقبل، و تساهم في هندسة اللبنات الأساسية لمكونات النموذج الإصلاحي المؤطر لمدرسة

المستقبل. إن الرهان على الحس التربوي الموجه في مدرسة المستقبل هو رهان على مدرسة مستوعبة لتحولات المستقبل، منتجة للمعنى ولقيم المواطنة وللتوزيع العادل للمعرفة، وهو رهان في العمق على الاتصال بالحراك الاجتماعي وبنبض الرأي العام، وعلى تجسيد التصالح بين المكونات الداخلية للمدرسة وبين هذه الأخيرة ومحيطها الاجتماعي العام. وإذا كان التوجيه التربوي كما أسلفنا، بحكم طبيعته، عمل تشاركي بامتياز، فهو أيضا غاية كل تعليم وكل إعداد وتأهيل، ولن أشدد كفاية على ضرورة الاعتراف له بدور حاسم في ربح رهانات وتحديات المستقبل. فمتى سيتم استيعاب درس التوجيه التربوي عبر مأسسة آلياته وخدماته ضمن إطاره المؤسساتي والبيداوغوجي والسوسيوثقافي والاقتصادي... ليقوم بأدواره كاملة في توجيه المنظومة التربوية نحو الفعالية والنجاعة؟ أو لم يحن الوقت بعد لممارسة تمرين الإصلاح التربوي انطلاقا من مدخل التوجيه التربوي داخل مجتمع يتطلع إلى جعل المواطن فاعلا في التنمية ومستفيدا من عوائدها؟.

(*) -ألقيت هذه المداخلة في المناظرة الثانية حول "أية مدرسة لمغرب المستقبل؟"، المنظمة من طرف مركز الدراسات والأبحاث في منظومة التربية والتكوين، بشراكة مع جامعة السلطان مولاي سليمان، وبدعم من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وذلك أيام 23 /24 فبراير 2013، ببني ملال.

اللعب عند الأطفال: مقاربة سيكولوجية

مصطفى مزياني
أستاذ التعليم الابتدائي

إن للعب دور أساس في تنمية مختلف جوانب شخصيات الأطفال، الحسية الحركية و العقلية والوجدانية واللغوية والاجتماعية ... فهو يؤهلهم لاكتساب القدرة على احترام النظام وقوانين الجماعة، كما يدفعهم إلى تبني قيم التعاون والتضامن وضبط النفس والصبر واحترام الآخر...ولقد تعددت التفسيرات التي أعطيت للعب الأطفال بتعدد النظريات والمدارس السيكولوجية التي اهتمت بهذه الممارسة. لذا سنحاول تقديم مقاربة مركزة لهذا الموضوع عبر الإجابة على الأسئلة التالية : ما الذي نقصده باللعب؟ و كيف يسهم اللعب في تنمية جوانب الشخصية عند الطفل؟ وما هي أهم النظريات السيكولوجية التي اهتمت بتفسير اللعب؟ وما علاقة اللعب بالتعلم؟

اللعب هو نشاط جسمي وعقلي ونفسي تلقائي لا يصدر تحت أي إكراه أو ضغط خارجي[1]، وهو يعتبر وسيلة أساسية لتنشئة الأطفال وإدماجهم في محيطهم الاجتماعي. فعبر اللعب يستضمر الطفل القوانين والمعايير المتحكمة في إقامة علاقات اجتماعية متوازنة وسليمة مع الآخرين. إن هذه الممارسة تعتبر « وسيلة للتنشئة و إدماج الطفل في بيئته، فاللعب يجعل الطفل فردا مشاركا في الجماعة، ويطور فهمه للغة وللنظام

الاجتماعي، كما يمكنه من إدماج مفهوم المعيار بإدراكه أن العلاقة مع الآخرين تحكمها معايير و يجعله مساهما فعالا في سيرورة تعلمه»[2].

إن مدرسة علم النفس التقليدية لم تعر أي اهتمام باللعب ولم تعطه أي قيمة، فبالنسبة لها يعتبر تسلية فقط وتزجية للوقت. حيث يرى أصحاب هذه المدرسة، كما يؤكد ذلك بياجيه[3]، أن اللعب خال من المعنى التربوي. كما أن البحث في موضوع اللعب من طرف المربين التقلديين لم ينل ما يستحقه من العناية والاهتمام. ومما لا ريب فيه أن « المربين التقليديين، من رابلي إلى روسو مرورا بمونتنيي و لوك، قد أشاروا إلى أهمية لعب الأطفال، غير أنهم لم يستطيعوا أن يقوموا بأبحاث عميقة في هذا المجال.»4

غير أن الأبحاث المعاصرة، ورغم قلتها، أكدت أهمية اللعب ودوره المحوري في تنمية جميع جوانب الشخصية عند الطفل. فكما ينمي الجوانب الحسية الحركية والعقلية، ينمي كذلك الجوانب الانفعالية والاجتماعية و اللغوية...و لعل تنمية هذه المجالات المؤلفة للشخصية هو الذي يحفز ميولات ومواهب الأطفال نحو التفتق والتفتح، ويمكنهم من القدرة على الخلق و الإبداع.

فعلى المستوى الحركي؛ ينشط اللعب الأجهزة العضوية للجسم ويقوي العضلات و يكسب اللياقة البدنية. وعلى المستوى العقلي؛ يساعد الطفل على إدراك عالمه الخارجي وينمي مهاراته العقلية، ويؤهله للقيام بالاستكشاف و البحث عن المعلومات بنفسه. وعلى المستوى اللغوي؛ تزداد حصيلة الطفل المعرفية واللغوية باكتساب كلمات وتركيبات لغوية

جديدة تؤهله أكثر للتواصل والانفتاح. وعلى المستوى الاجتماعي؛ يتعلم الطفل النظام و يحترم نواميس الجماعة، ويتبنى قيم التعاون و التضامن و التنافس الشريف، وإقامة علاقات اجتماعية متوازنة و فعالة مع الآخرين. أما على المستوى الانفعالي؛ فإن اللعب يدرب الطفل على ضبط النفس و الصبر، والإحساس بشعور الآخرين و العمل على تقديرهم واحترامهم...

ولقد تعددت النظريات التي عملت على تفسير اللعب، حيث أن كل نظرية تفسره ارتباطا بمرجعياتها وأسسها العلمية، وكذا النتائج المتوصل إليها.غير أنه سنتطرق هنا إلى النظريات البارزة في هذا الصدد.

أما نظرية الطاقة الزائدة؛ التي ظهرت في أواخر القرن 19، والتي وضع أسسها الفيلسوف الأنجليزي هربرت سبنسر، تفسر اللعب على أنه صرف لطاقة زائدة عند الطفل. فهذا الأخير وبعد أن يقوم بواجباته وأعماله اليومية تبقى لديه طاقة زائدة يعمل على توظيفها في اللعب. فبالنسبة لهذه النظرية، اللعب هو توظيف واستغلال لطاقة زائدة ومتبقية. إلا أن هذه النظرية تعرضت لانتقادات مهمة، من بينها، عدم إعطاء الأهمية للدور النشط الذي يقوم به اللعب في عملية النمو، كما أنها تغض الطرف عن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و تأثير المحيط في إثارة حيوية الطفل و نشاطه في اتجاه صحيح و إيجابي.

والنظرية التنفيسية؛ أو نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرودية ترى أن اللعب هو تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو لاشعورية، ممارسته تؤدي إلى إشباع هذه الرغبات و بالتالي تجاوز التوتر و القلق. فبواسطة اللعب مثلا يتغلب الطفل على مخاوفه. «فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر

من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب الأسنان»5. وبهذه الطريقة يتغلب على خوفه بلعب دور الشخص أو الموقف الذي يخيفه. غير أن اقتصار هذه النظرية على مجرد التنفيس لا يكفي لتفسير اللعب.

نظرية الإعداد للحياة؛ رائدها العالم السيكولوجي كارل جروس، الذي يعتبر بأن للعب وظيفة غريزية، كما أنه إعداد للكائن الحي من أجل مواجهة تقلبات المستقبل. فمثلا تطارد القطط أثناء اللعب هو تمرين على مطاردة و اصطياد الفرائس في مستقبل الأيام. أما بالنسبة للإنسان فهو «يحتاج أكثر من غيره إلى اللعب لأن تركيبه الجسمي أكثر تعقيدا وأعماله في المستقبل أكثر أهمية واتساعا»6. غير أن هذه النظرية تعرضت بدورها للنقد، لأن كارل جروس يركز فقط على دور اللعب في تطوير الغرائز دون أن ينتبه إلى أهمية الجوانب الرمزية و التخيلية فيه.

ويعتبر كارل جروس من الباحثين الأوائل الذين اهتموا بدراسة اللعب، فمن خلال تتبعه لألعاب الحيوانات التي يعتبرها ممارسة غريزية، يخلص إلى أن الأطفال بدورهم يلعبون من أجل تطوير وظائف مستقبلية مرتبطة بهم. فاللعب بالدمى بالنسبة للفتيات مثلا، هو إبراز وتطوير لوظيفة /غريزة الأمومة. إلا أن ما أغفله جروس هو الجانب التخيلي و الرمزي في اللعب.

إن التمثل الرمزي والتخيلي للواقع هو الذي يشكل الأهمية الكبيرة للعب الأطفال، وبواسطته يحققون حاجاتهم النفسية دون خضوع لمستلزمات واعتبارات الواقع الاجتماعي، فاللعب الرمزي « في محتواه تفتح و ازدهار للنفس و إدراك للمنى، معارضة له في هذه الحالة للفكر العقلاني المتطبع

بالطابع الاجتماعي الذي يكيف النفس إلى الواقع ويعبر عن الحقائق المشتركة »7.

إذن فاللعب كممارسة حسحركية ورمزية يجعل الطفل ينقل الواقع إلى ما يتفق والحاجات المعقدة التي تتطلبها نفسيته. و اللعب كذلك هو جهد متواصل من أجل تجاوز الواقع و إبداع أنشطة جديدة متنوعة. إنه عمل لا ينتهي ورغبة لا نستطيع إيقافها. بكلمة واحدة«لعب أطفالنا هو تعبير، قبل كل شيء، عن تعالي إنساني، بدونه لن يكون الإنسان سوى حيوان كالحيوانات الأخرى»8.

ويبدأ اللعب بشكل جلي وواضح منذ البدايات الأولى للطفولة، فهو يبدأ بالمحاكاة imitation. فالطفل يحاكي نفسه قبل أي شيء آخر، يحاكي نفسه و هو نائم، وهو يأكل، وهو يمد أو يأخذ شيئا خياليا. بعد ذلك يحاكي الأشخاص الذين يعيش إلى جانبهم، يحاكي والده وهو يقرأ الجريدة أو يحاكي أمه وهي تقوم بأشغال البيت ... إن هذا التصرف الإنساني (المحاكاة) يضيف إلى العالم الحاضر والمعيشي والحقيقي عالما خياليا، إنه عالم الممكنات.

إن الخلط بين الحقيقي والمتخيل، بين الواقعي والرمزي في اللعب يعتبر بالنسبة لجون شاطو ضرورة لإشباع الحاجات وتحقيق الأماني9. فهذا الخلط مستساغ ومقبول بالنسبة للطفل، بل إن هذا الأخير لا يفهم الفرق الذي يفترضه الهزل من الجد. واللعب بالمحاكاة هو وسيلة لفهم ومعرفة تصرفات ووجهات نظر الآخرين. إنه سلاح ضد التمركز حول الذات égocentrisme و إعداد لمراحل طفولية مقبلة .

وحول علاقة اللعب بالتعلم فإننا نلاحظ عند تقديمنا لأنشطة تعلمية باعتماد اللعب أن الأطفال يبدون اهتماما كبيرا ورغبة جامحة فيما يتعلمونه. و لقد «وظفته ماريا منتسوري ضمن طريقتها التعليمية على اعتبار أنه يوفر حرية كبيرة لتنمية فعالية التدريب الحسحركي في عملية اكتساب المعارف»10.و يعمل اللعب كذلك كوسيط تربوي على تفتح شخصية الطفل و تنميتها و بواسطته يتعلم بشكل فعال و يحقق نتائج مهمة .غير أن ذلك لن يتم سوى باعتماد ألعاب تربوية منظمة و مخطط لها . حيث يعتبر دور المدرس أساسيا في هذا الأسلوب من التعلم، و ذلك بدءا باختيار ألعاب لها أهداف تربوية تتناسب و قدرات و حاجات الأطفال ، و توضيح قواعد اللعبة، وترتيب المجموعات، وتحديد الأدوار، و تقديم المساعدة كلما تطلب الموقف ذلك.

إن للعب عدة أهداف ومزايا تربوية، فهو يعمل على إشباع حاجات الأطفال و رغباتهم، كما يحقق لهم توازنهم النفسي والاجتماعي. و بشكل عام فإن اللعب يعمل على تفتح الشخصية و تنميتها من أجل الاكتشاف والخلق و الإبداع. لذا فإن على الآباء والمربين و المسؤولين، أولا و قبل كل شيء، أن تحصل لديهم اتجاهات و مواقف إيجابية تجاه اللعب و ذلك بهدف تشجيع الناشئة على ممارسته.

الهوامش:

1.أحمد أوزي:المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة،ط2، 2008، ص220.

2.عبد الكريم غريب و آخرون:معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 10-9 ، مطبعة النجاح الجديدة،ط1 ،1994 ،ص،171.

3.بياجيه جان:علم التربية و سيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم-بيروت، ترجمة الدكتور عبد العالي الجسماني ، ط1، 1994 ، ص.197

.

4.JEAN CHATEAU .Psychologie de l'enfant

Librairie ARMAND , COLIN,9eme éd.1967,p131

5.www.mafhoum.com/presse 9/289c33.htm_ 52

6.www.mafhoum.com.

7. بياجيه جان.مرجع سابق، ص 199.

8cit,p132,op.8.JEAN CHATEAU

9.op,cit,p132.9. JEAN CHATEAU

10. عبد الكريم غريب وآخرون.مرجع سابق،ص 171.

دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل للإصلاح البيداغوجي

الصديق الصادقي العماري
باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

لقد سادت المقاربة بواسطة الأهداف في العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من الدول، والتي ميزت جل النظم التربوية، حيث بنيت البرامج والمناهج الدراسية على أساسها، إلا أن جل الدراسات التي اهتمت بهذه المقاربة، التي تنبني على المنظور السلوكي، أوضحت أن هناك صعوبة نسبية في التدريس باعتماد على الأهداف.

ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلمات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، مما أدى إلى تجزيء المعرفة إلى ميكرو-أهداف بيداغوجية عديدة، مع التركيز في التقويم على منتوج التعلمات بدل سيرورة العمليات الفكرية والتعلمات التي تدعم التمكن من مهارات أساسية، وبالتالي اكتساب محتويات المادة الدراسية دون استثمارها داخل الفضاء المدرسي أو خارجه بما يوضح الربط الكبير بين السلوكات النموذجية التي تساعد على حل المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن يواجهها المتعلم في الحياة العامة.

كما عرف العالم في نهاية القرن الماضي ثورة علمية ومعلوماتية بفعل ظاهرة العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي قويم كفيل بأن يخلق نوعا من التوازن في شخصية المتعلم وداخل المجتمع الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات

متعددة خاصة أزمة القيم التي أفرزت مشاكل اجتماعية متعددة كالانحرافات بكل أشكالها والهدر المدرسي وكذلك الأمية الوظيفية وغيرها من المشكلات التي احتار المختصون في حلها.

وفي هذا الإطار، أكد فيليب جونير أن « المناظرة العامة حول التربية، والتي نظمت في 1996، مكنت من الوقوف على تزايد عدد الشباب الذين انقطعوا عن الدراسة بسبب التعلمات المجردة والمفصولة عن السياق، وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفايات تمثل بديلا بإمكانه إعادة الحيوية للمدرسة.[39] »

ومن أهم الأسس التي تنطلق منها الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة المناهج، استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة البرامج و المناهج باعتبارها مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن والتكامل بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريدي والتجريبي، كما تراعى العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي بكل أنواعه. ولتفعيل هذه الاختيارات تم اعتماد التربية على القيم وتنمية الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لهذه المراجعة,

فقد جاءت المقاربة بالكفايات باستراتيجيات بيداغوجية ترتبت عنها ممارسات جديدة، وتتميز هذه الممارسات بكونها بيداغوجيات نشيطة

---

[39] Philippe Jonnaert, propos rapportes par Claude Gauvreau in Les defis de l ′ approche par competences, Journal de l ′ UQAM, volume XXXIII, n° 15, 16 avril 2007

متمركزة على تحصيل المعارف من جهة، وكذلك على تنمية المهارات والاستعدادات والسلوكات الجديدة من جهة أخرى. كما أن هذه المقاربة تضع المتعلم في صلب منظومة التربية والتكوين، بحيث يصبح ضمنها المكون مرشدا للتلاميذ في سياق دال يسهل عملية اكتساب المعارف وطريقة تطبيقها وتنمية التعلمات حتى تنتقل إلى سياقات خارجية. هذا ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية و التكوين: ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، و الطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.[40]

من أجل ذلك، فإن المقاربة بالكفايات مطالبة بتوفير تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين واحترام خصوصياتهم، بدل محتوى ملقن أو منقول إليهم يتم استرجاعه متى دعت الضرورة لذلك، وفق عمليات الحشو، مع أن إيجاد معنى للتعلمات يجعل المتدرب يشارك بنشاط في بناء كفاياته، أي أن يكون مسؤولا عن تعلمه، في حين ينحصر دور المكون(المدرس)، كمرشد وميسر وموجه، في توفير الجو المناسب وأدوات العمل. ومن بين الطرق التي على المدرس أن يسلكها لتحقيق أهدافه نذكر على سبيل المثال :العمل في مجموعات، لعب الأدوار، التمثيل، العرض، حل المشكلات......

لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد و العشرين، يشكل أمرا ضروريا، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها. فعيش الانسان

---

[40] **الميثاق الوطني للتربية و التكوين، الغايات الكبرى ،ص 7 رقم 6.**

واندماجه في المجتمع رهين ببرهنة هذا الانسان على امتلاك مستوى معين في تدبير واستعمال المعرف بشكل يتجاوز ما كانت تحتاجه الأجيال السابقة. لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين، بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي وهو التعلم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعلم مستديم وقابل للتحويل.

فمنذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اعتمدت الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية و التكوين المقاربة بالكفايات، بوصفها مدخلا أساسيا للإصلاح البيداغوجي في عملية مراجعة البرامج والمناهج الدراسية، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية وجود فرق شاسع بين حياة المتعلم في المجتمع وحياته في المدرسة، وذلك لأن ما يتعلمه هذا الأخير في المدرسة لا يستثمره خارجها، مما يجعل المدرسة كمؤسسة، بصفتها تحمل شعار التربية و التكوين، لا تشكل امتدادا في معالجة القضايا التي تواجه المتعلمين في المجتمع أو أبعد من ذلك في حياته العملية.

ولتجاوز هذه المعضلة التربوية التي امتدت سلبياتها إلى النسيج المجتمعي بكل أنواعه، تم اعتماد هذه المقاربة كاختيار بيداغوجي، يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعرف والخبرات و المهارات المنظمة، والتي تساعد المتعلم، ضمن وضعية مركبة، على إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل فعال و مناسب.

فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد لابد من تعبئتها، كما يستلزم عملا منظما في ظل وضعية مشكلة، وتلجأ إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم محور النشاط التعلمي عوض المدرس أو المضامين، وعوض

الكتب المدرسية والوسائل الأخرى التي لا تعتبر إلا مجرد أدوات في خدمة العملية التعليمية التعلمية. ترتكز هذه المقاربة على بيداغوجيات لبناء الكفايات بمختلف أنواعها كل حسب مدتها، كما تزود المتعلمين بآليات التعلم بأنفسهم، وكذا تعلم التصرف حسب وضعيات معينة دالة.

فقد ركز جل الباحثين في الديداكتيك أمثال جاك طارديف Jacques Tardif على أهمية اعتماد المقاربة بالكفايات في قطاع التعليم، إذ يقول في هذا الصدد: «التغيير المستعجل جدا والواجب اتخاذه يهم خلق منهاج مندمج و إدماجي، يركز على كفايات تدمج كل واحدة منها عدة معارف متعلقة بالمواد الدراسية. وتمكن الشخص من تعبئة موارد معرفية وسيكوحركية ووجدانية من أجل حل وضعية مشكلة، و يمكن أن يتم تحويلها و توظيفها في سياقات أخرى.[41]»

و مما لا شك فيه، أن المقاربة بالكفايات جاءت بالفعل لتصحيح وظيفة المدرسة وجعلها تركز على إعداد وتأهيل الأطفال للانخراط الفعلي والفاعل في بناء المجتمع وحل مشاكله التنموية. والمدرسة المغربية، بوصفها مؤسسة التربية والتكوين، أبت إلا أن تعيد النظر في ممارساتها وتجدد مقارباتها في ظل الدعوة إلى تجاوز التركيز على الأهداف الإجرائية، على اعتبار أن مجموع هذه الأهداف لا يساوي ما تصبو إليه غايات التعليم، فالكل، باعتباره نسقا، لا يساوي دائما مجموع أجزائه. لذلك كان مدخل الكفايات بديلا ناجعا يتوخى المردودية التربوية، ويتطلع إلى ربط فضاء

---

[41] Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999,.p. 145

المدرسة بالحياة العملية ربطا وظيفيا في تكامل وتوازن دائم. ونظرا للأهمية التي تكتسيها المقاربة بالكفايات في الحقل التربوي التعليمي، فقد أفرد لها العديد من الباحثين عدة محاولات طالت على وجه الخصوص مفهوم الكفاية وأنواعها وشروطها وأهم مكوناتها والمفاهيم المرتبطة بها و وكذلك كيفية تحقيقها.

فإن اعتماد المقاربة بالكفايات من خلال التركيز على القدرات من مستوى عال وبناء شخصية المتعلم من خلال وضعه أما وضعية من المشكلات تأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياته من جهة، كذلك الفعالية و التنافسية في الخدمات الاقتصادية الجديدة بما يخضع مجال التربية و التكوين لمتطلبات عالم الشغل من جهة أخرى، من شأنه أن يساعد على مسايرة كل متطلبات الحياة وكذا مسايرة التقدم والتطور الذي أصبح يعرفه المجتمع بل المجتمعات بما يعزز مكانة المغرب بين صفوف الدول الأخرى. لكن هل فعلا تمكن النظام التربوي المغربي من السير قدما باختيار هذه المقاربة كبديل عن الأهداف أم أن الأمر مجرد شعارات تتطلب إجراءات أخرى، قد تكون أهم من التركيز بالدرجة الأولى على المقاربة كالإرادة السياسية مثلا؟

المراجع المعتمدة :

1.الميثاق الوطني للتربية و التكوين.

2.الكتاب الأبيض

3.دليل الحياة المدرسية 2008.

4.Philippe Jonnaert, propos rapportes par Claude Gauvreau in Les defis de l'approche par competences, Journal de l'UQAM, volume XXXIII, n° 15, 16 avril 2007.

5. Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999 .

المقاربة بالكفايات ونظريات التعلم

الصديق الصادقي العماري
باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

التعلم جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية وهو منطلق أساسي لدراسة علم النفس ولازم لفهم حقيقة العقل البشري. والواقع أنه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس بمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدراسة. ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين حتى أن بعض المفكرين أمثال أرسطو والقديس أوغسطين وجون لوك كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية. كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين. فما هو التعلم؟ وماهي أهم نظريات التعلم التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات؟

إن التعلم فعل متواصل ومستمر في حياتنا اليومية في كل جوانبها وميادينها المختلفة، سواء في مؤسسات عبر برامج محكمة تسعى لعمليات الضبط الاجتماعي وغيرها من العمليات الأخرى، وذلك من خلال محاولة فهم السلوك وترويضه، أو داخل أخرى تخضع لمفهوم الضمير الجمعي بما يحكم ذلك من قيم وعادات وتقاليد خارج القولبة البرنماجية، والتي تكون فيها التربية أو التنشئة عمودية وفقا لمبدأ الاستبطان و تقليد النماذج السلوكية.

و التعلم لغة مشتق من العلم الذي هو «نقيض الجهل وعلمت الشيء أعلمه علما عرفته، وقال ابن تري :وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه...، وعلم الأمر وتعلمه».[42]

يعرف ثورندايك التعلم بقوله :« إنه سلسلة من التغيرات في سلوك الانسان».[43] أما جانييه فقد دعا إلى التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة إلى حد بعيد كالنمو، وبين العوامل التي هي في الأساس نتاج التجربة البيئية وهي التعلم.[44] وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول أنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة والتجربة التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحله العمرية.

يستمد مدخل الكفايات مرجعيته، على مستوى علوم التربية، من مجموعة من النظريات التربوية، والتي هي جزء لا يتجزأ من النظريات الاجتماعية مثل الوظيفية والبنيوية وما بعد البنيوية، على اعتبار أن سوسيولوجيا التربية فرع من فروع الاجتماع. وقد تم تبني هذه النظريات بعدما تبين للعديد من الباحثين محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي، الذي يجزئ فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى والدلالة. و بالرغم من ذلك فإن للنظرية السلوكية الفضل الكبير في وضع الإطار النظري لفعل التعليم والتعلم من خلال صياغة الأهداف التعلمية التي تعتبر الأساس اليوم في تحقيق الكفاية، حيث سادت لفترة طويلة نسبيا.

---

[42] ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم، بيروت دار صادر للطباعة و النشر 1990 ص :417 و418.

[43] عالم المعرفة.تأليف د مصطفى ناصف.نظريات التعلم دراسة مقارنة.يناير1978ص16.ثورندايك 1913 ص 16.

[44] المرجع السابق ص 16.جانييه 1977

الأهداف التعلمية اليوم لم تكن كسابقها في الماضي، لقد أصبحت وسيلة لا غاية، تتحقق من خلال ممارسة مجموعة من القدرات على محتوى معين، والتي تخضع لعمليات الإدماج للعديد من الموارد على شكل معارف و مهارات واستعدادات....، سعيا لتحقيق غاية مهمة وأكثر إفادة وهي التمكن من الكفاية والتي لا تبقى جامدة وإنما تمتد ممارساتها إلى الحياة اليومية للمتعلم.

أما النظرية الجشطلتية ترى أن السلوك الإنساني وحدة واحدة كلية وشاملة غير قابلة للتجزيء و التحليل إلى وحدات أو ذرات. كما أن ردود الأفعال تختلف من شخص إلى أخر حسب الوضعية أو الموقف وحسب نوعية الإدراك المرتبط بكل فرد. وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى أن يتمكن الفرد من التكيف الملائم مع الوضعية. ومن أبرز رواد هذه النظرية : فيرتيمير و كوفكا و كوهلر. الذين يروا أن السلوك الإنساني لا يرد إلى ماهو فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني، و إنما ذلك الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد. فإن هذه النظرية تركز على موضوع الإدراك كآلية أساسية في التعلم و الاستبصار الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عمليات التعلم.[45]

تنظر الجشطلتية إلى الظواهر ككل متكامل، أي كبنية تتكون من مجموعة من الأجزاء تتحد فيما بينها لتحقيق وظيفة معينة، و أن أي جزء خارج البنية يصبح بدون معنى أو دلالة. وبهذا المعنى تتجاوز الشكل الآلي التجزيئي للأهداف الإجرائية، حيث يصبح الكل متحد ومتكامل في

---

[45] سيكولوجيا الطفل، العدد2 ،التعلم و الاكتساب ،2001، مطبعة النجاح الجديدة ص :من 36 إلى 39.

شكل أهداف تعلمية، نتجت عن ممارسة قدرات على محتوى معين و التي تسمى في إطار المقاربة بالكفايات بالموارد.

أما النظرية البنائية لرائدها جون بياجي، فهي ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والمحيط وذلك من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وبالتالي تجعل العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الوضعيات التفاعلية التي تخلق في المتعلم الرغبة في البحث والتقصي من أجل حل المشكلات وبالتالي خوض الصراعات السوسيو معرفية.

ترى هذه النظرية على أن بناء المعرفة يتم اعتمادا على خبرات وتمثلات سابقة لدى المتعلم، هذا الأخير الذي يبني معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والانتقاء، فهو يصيغ فرضيات ويحلل ويتخذ قرارات، ينظم ويستنتج، ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، وبذلك يعد محور العملية التعليمية التعلمية. أما سيرورة تعلمه فتتم عبر عمليات صراع بين المكتسبات السابقة (معارف مهارات خبرات...) والتعلمات اللاحقة، أي الانتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بشكل متناوب.

وفي تحديده الشكل العام للحاجات والاهتمامات الموحدة عند الأفراد، يرى بياجي أن كل حاجة تحيل، في مرحلة أولى، إلى إدماج الأشياء والأشخاص في النشاط الخاص بالفرد، أي استيعاب العالم الخارجي ضمن البنيات المبنية سابقا، وفي مرحلة ثانية، إلى إتمام إعادة تنظيم البنيات

وفق التغيرات الطارئة، أي ملائمتها وفق المواضيع الخارجية.[46] في نظره يرى أن الحياة الذهنية شبيهة بالحياة البيولوجية. إنها تميل إلى الاستيعاب التدريجي لمحيطها؛ كما أنها تحقق هذا الإدماج بواسطة أعضاء نفسية يتسع شعاعها بشكل متدرج متوازن.

فيقصد بالاستيعاب الإدماج ضمن بنيات جاهزة يمكن أن تظل مستقرة قد لا تتغير، لكنها تتكيف فقط مع الوضعية الجديدة.[47]

أما النظرية المعرفية، في هذا الباب، فهي تعطي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة وإستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة، من حيث معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف السابقة أو المكتسب الآنية.[48] وبذلك تنظر للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم. والتعلم حسب هذه النظرية هو معالجة المعلومات.

فالمتعلم يعالج عددا كبيرا من المعلومات النابعة من تجاربه السابقة ومعارفه المدرسية، فهو يقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. الأستاذ كذلك يعالج معلومات على درجة مهمة من الأهمية، على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف معينة، ومعلومات حول جوانب شخصية التلميذ المعرفية والعاطفية والحسحركية، دون أن ننسى المعارف المتعلقة

[46] J.Piaget ; Biologie et Connaissance. P : 13.

[47] مرجع سابق

[48] الدليل البيداغوجي2009 ، الفصل الثاني، المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفايات، ص28.

بتدبير القسم. فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة، وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات.

ويظهر جليا الارتباط بين هذه النظرية والمقاربة بالكفايات في كون النسق المعرفي للمتعلم، لا يحتوي على معارف جامدة بل دينامية، إضافة إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها في أشكال ونماذج مختلفة ومتعددة. وبالتالي هناك جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع من حيث الطابع الإضافي والتكميلي.

أما النظرية السوسيو-بنائية فترى أن التعلم يحدث عبر التفاعل داخل الجماعة سواء مع الأقران أو داخل المحيط العام الذي يعيش فيه المتعلم. كما أن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره.[49]

فكيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟

يرى فليب جونيير بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البرادغم السوسيوبنائي. لأن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون مناسبة وملائمة

---

[49] نفس المرجع السابق.

للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، معارف المتعلم موضع تساؤل.[50]

وبعبارة أخرى، فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات...

أما المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة شبه منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي

---

[50] فليب جونيير. الكفايات والسوسيوبنائية،إطار نظري، مكتبة المدارس-الدار البيضاء-2005، ترجمة الحسين سحبان. الفصل الخاص،الكفاية والإبدال السوسيوبنائي.

غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف، بوصفها موارد من بين موارد أخرى، من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات. نستطيع القول بأن الكفاية تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا. وتتصف بمميزات أربع هي: تعبئة الموارد أو استنفارها، التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية... إلخ، المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة، التحقق، كذلك، من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فليب جونيير لتحقق المقاربة السوسيوبنائية مايلي:

أولا: يجب ألا يكف المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة إلى موارد دراسية مختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

ختاما، تتأسس المقاربة بالكفايات على عدة مرجعيات من أجل تجاوز الطرق التقليدية إلى طرق حديثة تعطي للتعلم معنى ودلالة، يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و المدرس من مالك المعرفة إلى ميسر ومنشط وموجه لهذه العملية، بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط.

المراجع المعتمدة :

1. ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم، بيروت دار صادر للطباعة و النشر 1990
2. عالم المعرفة.تأليف د مصطفى ناصف.نظريات التعلم دراسة مقارنة.يناير1978
3. سيكولوجيا الطفل، العدد2 ،التعلم و الاكتساب ،2001، مطبعة النجاح الجديدة
4. الدليل البيداغوجي،2009، الفصل الثاني، المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفايات
5. فليب جونيير. الكفايات والسوسيوبنائية،إطار نظري، مكتبة المدارس-الدار البيضاء-2005، ترجمة الحسين سحبان

6 .J.Piaget ; Biologie et Connaissance.p 86.

القراءة الحرة بين الواقع والمأمول

مصطفى الرقي
أستاذ التعليم الابتدائي

تمهيد:

يعتبر موضوع القراءة الحرة من المواضيع الهامة التي لم تلق من الاهتمام ما تستحقه، فهي طريق المعرفة، وهي المفتاح الحضاري الذي فتح لأمتنا منذ فجر التاريخ الإسلامي أبواب العلم والمعرفة والإبداع والشهود الحضاري، لذلك تحتل مفردات (القراءة والكتاب والعلم) موقعا متميزا في المنظومة الفكرية. فالمجتمع الذي لا يقرأ هو مجتمع مصاب بالأمية الثقافية، ويصنع لنفسه معيقات التقدم.

ومن الصعب – إن لم يكن من المستحيل – التواصل مع العلوم والمعارف بمختلف ميادينها ومجالاتها ومستوياتها وأشكالها وتجلياتها خارج القراءة. فالقراءة إذن عملية إنسانية مرتبطة بوجود الفرد القارئ واستمراره.

من خلال الأهمية القصوى للقراءة كقدرة وممارسة وتفاعل، يتجلى لنا صدق الرسالة الإسلامية عندما انطلقت من القراءة، ومن الحث عليها لنشر العلم والمعرفة والهداية الربانية، فقد كانت أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (اِقْرَأْ)، وفي هذا تنويه من الله عز وجل بشأن القراءة والكتابة، والعلم والتعلم في حياة الفرد والمجتمع. وظلت القراءة، وستظل عماد العلم والمعرفة، والوسيلة الأساسية لكسب المعارف

والمعلومات، والاتصال المباشر بالمواد القرائية المختلفة دون وسيط، أو جهاز يحكم وقتها، وأسلوب ممارستها، فأينما كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة، طالما وفرت له، أو وفر لنفسه ما يقرأ. وعلى الرغم من تطور وسائل الاتصال الحديثة، ونمو تكنولوجيا المعلومات التي يسرت نقل الثقافة والمعرفة، واختزانها واسترجاعها، فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة، ولم تتراجع عن دورها في التعليم والتثقيف، بل إن هذه المكانة زادت أهميتها، وهذا الدور زاد تأكدا.

ورغم أهمية القراءة الحرة ودورها في التعلم الذاتي إلا أن فعل القراءة أصبح غائبا اليوم عن أمتنا ، وترى ذلك واضحا جليا في بعد الطلبة و التلاميذ والشباب عامة و نفورهم من الكتب و المكتبات ، حتى أصبحت هذه الظاهرة سمة واضحة على جيل بأكمله. فما هي يا ترى أسباب العزوف عن القراءة؟ وكيف السبيل إلى إعادة الاعتبار لفعل القراءة وصنع مجتمع قارئ؟

1) مفهوم القراءة والقراءة الحرة:

قبل أن نتطرق للحديث عن أسباب العزوف عن القراءة، وكذا أساليب الترغيب فيها، وكل ما يتصل بها. ينبغي أولا أن نجيب عن السؤال الآتي:

ماذا تعني القراءة ؟

فإذا حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، لوجدنا أنفسنا تائهين وسط عدد غير محدود من التعاريف والمفاهيم والآراء المختلفة والمتكاملة في ذات

الوقت، لأنها في النهاية تهدف إلى شيء واحد ومشترك هو: وضع القارئ في مستوى فهم من يكون حين يقرأ؟ وماذا يقرأ؟ وكيف يقرأ؟ 51

أ - الدلالة اللغوية للقراءة

بالرجوع إلى المعاجم اللغوية العربية المختلفة قصد البحث عن دلالة كلمة "قراءة"، نجد معجم "لسان العرب" يعرفها بما يلي: (قرأ = القرآن: التنزيل العزيز، وإنما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه. قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ، الأخيرة عن الزجاج، قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآنًا، الأولى عن اللحياني، فهو مَقْرُوءْ. أبو إسحق النحوي: يسمي كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه، صلى الله عليه وسلم، كِتَابًا وقُرْآنًا وفُرْقَانًا، ومعنى القُرْآن معنى الْجَمْع، وسمي قُرْآنًا لأنه يجمع السور، فيضمها، وقوله تعالى: (إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَه) [52]، أي جمعه وقراءته، (فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَه) [53]، أي قراءته) [54].

وفي معجم "مقاييس اللغة" لابن فارس (ت 395 هـ): (...الناس قوارئ الله تعالى في الأرض...أي أنهم يقرؤون الأشياء حتى يجمعوها علما ثم يشهدون بها...) [55]

---

[51]- ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي – المرحلة الأولى -، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2000، العدد 12، الجزء الأول، ص:9.

[52]- سورة القيامة: الآية 16.

[53]- سورة القيامة: الآية 17.

[54]- ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، الطبعة الأولى، بدون سنة، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد الأول، ص: 128.

[55]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، الطبعة الأولى، 1991، دار الجيل، بيروت لبنان، ص:80.

أما في "القاموس المحيط" للفيروز آبادي (ت 817 هـ)، فلفظ قراءة يعني: (القرآن: التنزيل، قرأه، و[قرأ] به، كنصره ومنعه، قرءا و قراءة وقرآنا، فهو قارئ من قرأة وقراء وقارئين: تلاه، كاقترأه، وأقرأته أنا، وصحيفة مقرءة ومقروة ومقرية. وقارأه مقارأة وقراء: دراسه... وقرأ عليه السلام: أبلغه،... كتقرأ، وقرأت الناقة: حملت، و[تقرأ] الشيء: جمعه وضمه).[56]

أما بالنسبة لأصحاب المعجم الوسيط، فالقراءة (مصدر قرأ الكتاب – قراءة، وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونَطَقَ بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت (حديثا) بالقراءة الصامتة.

(اقترأ) القرآن والكتاب، (قرأه...واستقرأه) طلب إليه أن يقرأ. و(الاستقراء) تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية)[57]

يتبين من خلال هذه الإطلالة السريعة على مفهوم "القراءة" في المعاجم اللغوية العربية أنها تعني: الجمع والضم وتتبع الجزئيات، للوصول إلى كليات تمكن من تحقيق الفهم والاستيعاب.

ب - الدلالة الاصطلاحية للقراءة

عرف مفهوم القراءة تطورا عبر الزمن، فقد كان مفهوما يسيرا في البداية، حيث يتعرف المتعلم على الحروف والكلمات ونطقها، فكان بذلك

---

[56]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزي آبادي، القاموس المحيط، الطبعة الأولى، 1995، دار الفكر، بيروت لبنان، ص:47.

[57]- المعجم الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وآخرون، الطبعة 2 بدون سنة، دار الفكر، ص:722.

مفهوما ضيقا يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها.[58]

وبنفس المعنى أورد "معجم علوم التربية" كلمة "قراءة" حيث هي عملية تعرف الحروف وتجميعها والتلفظ بها قصد التقاط المحتوى، وتتم هذه العملية بواسطة المتابعة البصرية للنص المكتوب.[59]

ويرى الدكتور "حسن شحاتة" أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر ليتكون من ذلك كلمة، إنها عملية غاية في التعقيد، وتقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أو الربط بين الرموز والحقائق (...) ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة، التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختبار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار.[60]

وفي السنوات الأخيرة حدثت تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية أصابت المجتمعات العالمية. فظهرت الحاجة إلى الإنسان القادر على الإسهام في معالجة مشكلات مجتمعه، ولذلك كان من الضروري أن يتفاعل الإنسان القارئ مع النص المقروء تفاعلا يمكنه من إحداث رد فعل نتيجة

---

[58]- فهيم مصطفى، (القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية)، الطبعة الأولى 1995، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ص:28.

[59]- معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب – عبد العزيز الغرضاف – عبد اللطيف الفاربي – محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية 9 و10، الطبعة الثالثة 2001، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، ص:182.

[60]- الدكتور حسن شحاتة، (قراءات الأطفال)، الطبعة الخامسة أبريل 2001، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص9.

نقد المقروء والتفاعل معه. ومن هنا ظهر مفهوم يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته. وبذلك أصبح مفهوم القراءة هو: نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث رد فعل بالنسبة لها، مع تمكين القارئ من استخدام ما يستوعبه وما يستخلصه في مواجهة الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية. ثم تطور هذا المفهوم أخيرا بعدما ظهرت مشكلة وقت الفراغ واستثماره، وحاجة الإنسان إلى الترويح عن نفسه، ومن هنا أخذ مفهوم القراءة معنى جديدا أضيف إلى معانيه السابقة وهو: أن تكون القراءة نشاطا فكريا يمثل وحدة متكاملة قابلة للتطور لارتباطها بالتغيرات الاجتماعية الشاملة، والتي اقتضت أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في مجتمعاتنا المعاصرة، كما اقتضت تغيير نظرتنا إليها تغييرا جوهريا على اعتبار أنها أصبحت جزءا من النمو العام.[61]

<u>ج- مفهوم القراءة الحرة</u>

لا يختلف مفهوم القراءة الحرة عن المفهوم الاصطلاحي الذي سبقت الإشارة إليه، فهي تعني:"قراءة الكتب والموضوعات التي يختارها القارئ بنفسه، من غير أن يجبره أحد على قراءتها"، وهذا النوع من القراءة، هو أكثر القراءات متعة، وقد يكون أكثرها فائدة، فالقارئ – عادة- يستبقي في ذهنه ما يستمتع به أكثر.[62]

---

[61]- فهيم مصطفى، المرجع السابق، ص:29.

[62]- القراءة الحرة، وزارة التربية، دولة الكويت، التوجيه الفني العام للغة العربية، الدورة التدريبية للمرحلة الابتدائية، العام الدراسي 2009/2008.

2) أنواع القراءة الحرة:

تتنوع القراءة الحرة بتنوع الغرض منها، فهناك القراءة الاستطلاعية، والقراءة العابرة أو التصفحية، وقراءة التفحص، وهناك أيضا القراءة النقدية التحليلية وقراءة المعرفة والاطلاع، إضافة إلى قراءة البحث وجمع المادة العلمية، وقراءة الترفيه واللذة والمتعة. وفيما يلي خصائص كل نوع:

قراءة الاستطلاع

وهي بمثابة اللقاء الأول بأي كتاب أو موضوع قبل أن يقرر الشخص ما إذا كان سيقرؤه أم لا. وبعبارة أخرى إنها نظرة سريعة على بعض الأمور التي ستلقي الضوء على محتوى المادة التي نحاول قراءتها، سواء كانت كتابا أو مقالة، أو غير ذلك. وتحدد لك مستوى المادة والأفكار التي تدور حولها تلك المادة، والزمن الذي كتبت فيه، والمراجع التي أخذت منها بعض الأفكار، والأسلوب الذي كتبت به، إلى غير ذلك من الأمور.[63]

القراءة العابرة أو التصفحية

وهي قراءة خفيفة سريعة تبحث عن بعض الأفكار العامة، وتكون موجزة جدا تتمثل في كلمة أو بضع كلمات يتم العثور عليها بسهولة كإجابات عن أسئلة من نوع (هل؟)، (من؟)، (متى؟)، (أين؟)، (كم؟). وتكون الإجابة عن السؤال العابر عادة قصيرة وقد لا تتعدى كلمة أو اثنتين.[64]

قراءة التفحص

---

[63] - زينب حبش، القراءة الإبداعية، www.zeinab-habash.ws

[64] - زينب حبش، نفسه.

وهي قراءة متأنية نسبيا وتفيد عادة في تنظيم المادة وهي تجيب عن أسئلة من نوع لماذا؟ وكيف؟ إضافة إلى أسئلة القراءة العابرة، كما أنها تبحث عن أفكار متفرقة يسعى القارئ إلى تجميعها، وقد يحتاج من أجل ذلك أن يقرأ المادة كلها، ولكنه يقرؤها بسرعة وحرص، مارا بالأفكار كي يجيب عن الأسئلة التي في ذهنه، وهو خلال ذلك يتعرف النقط الرئيسية والحقائق والمعلومات التي تجيب عن تلك الأسئلة.[65]

القراءة النقدية التحليلية

وهي قراءة متأنية دقيقة، كما أنها قراءة تأمل وتفكير. فالقارئ هنا يقرأ بعقل ناقد. وهو لا يكتفي بقراءة ما يرى. بل يقرأ بين السطور، لأن عليه أن يزن الحقائق الجديدة في ميزان خبراته الخاصة، ويتفاعل معها سلبا أو إيجابا، فتصبح بالتالي جزءا من الخبرات الجديدة التي يضيفها إلى رصيده السابق من الخبرات، وهي التي ستساعده على التنبؤ بما سيرد من أفكار ومعلومات أثناء القراءة، فتصبح بذلك مفاتيح للقراءة.[66]

قراءة المعرفة والإطلاع

وهذا النوع مهم جدا في حياتنا المعاصرة التي كثرت فيها المطبوعات والكتب، وأصبح من المستحيل أن يلحق القارئ بهذا السيل من المطبوعات إذا هو توخى الدقة والكمال في قراءة كل مطبوع، ولذا كان من أهم واجبات المدرسة تدريب طلابها على تصفح الكتب تصفحا سريعا، يلقي فيه الطالب

---

[65]- زينب حبش، المرجع نفسه.
[66]- زينب حبش، نفسه.

نظرة عابرة على الفهرس فيتعرف محتويات الكتاب، ثم نظرات سريعة على فقرات الكتاب كلها أو بعضها.

وبكثرة التدريب ستقع عيناه على أهم نقط الكتاب، ويستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلم بموضوع الكتاب من جهة، وأن يلتقط الأفكار الأساسية التي تضمها فصول الكتاب من جهة أخرى، ومتى تمت هذه الإحاطة السريعة بمجموعة من الكتب، استطاع الشخص أن يحصل على ذخيرة من المراجع التي يمكن أن يعود إليها عند اللزوم كي يعيد قراءتها بشيء من الأناة والتفصيل. [67]

<u>قراءة البحث وجمع المادة العلمية</u>

والمقصود بهذا النوع، تناول مجموعة من المراجع والكتب، والتقليب فيها، واستخراج المادة العلمية التي يحتاج إليها الشخص في بحث يقوم به، وهذا النوع يتطلب الإحاطة بموضوعات تلك المادة العلمية، والكتب التي تحتويها. وتكون مهمة القارئ هنا القراءة الفاحصة، وحسن اختيار المادة التي تتعلق بموضوع البحث، وممن يحتاجون إلى هذا النوع من القراءة: العلماء الباحثون، وطلاب الدراسات العليا، وكتاب المقالات والأبحاث. [68]

<u>قراءة الترفيه واللذة والمتعة</u>

---

[67]- عنود العبيدلي، أنواع القراءة الحرة، www.sez.ae/vbc ، بتاريخ: الأربعاء **18 فبراير 2009.**

[68]- عنود العبيدلي، نفسه.

واللذة هنا تعني أن القراءة تهدف إلى الترويح عن النفس، ومن هنا كانت المادة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير، كما أنها تتم في أوقات الفراغ، ولا يشترط فيها استمرار عملية القراءة، بل ربما تتم في أوقات متقطعة، ونستطيع تمثل هذا النوع من القراءة في أوقات الاستجمام أو العطل أو فترة ما قبل النوم، وغير ذلك، وليس معنى هذا أنها قراءة عديمة الفائدة، ولكنها عملية تتوافر فيها المتعة العقلية أو النفسية، ومن شأنها إذا عادت على النفس بهذه المتعة أن تزيد من حب الإنسان للمطالعة.[69]

خاتمة

إن القراءة نزهةٌ في عقول الرجال ، كما يقول أحد الحكماء و الأمة لا تعرف ماضيها إلا بحاضر أبنائها، حيث يبقى التحصيل بالقراءة يفيد في استشراف المستقبل . لذا ما نأمله أن يحظى موضوع – القراءة – باهتمام وتركيز في مقررات التعليم بدءاً من رياض الأطفال ومرورا بالسلكين الإعدادي و التأهيلي و انتهاء بالجامعة لتصبح القراءة عادة تمارس طوال الوقت لتكون عملة ملازمة لكل الأفراد.
لماذا نقرأ؟ وكيف نقرأ؟ وماذا نقرأ؟ أسئلة سنحاول إن شاء الله الإجابة عنها في الجزء الثاني من هذا البحث.

[69]- عنود العبيدلي، نفسه.

لائحة المصادر والمراجع

1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

2) ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، الطبعة الأولى، بدون سنة، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد الأول.

3) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، الطبعة الأولى، 1991، دار الجيل، بيروت لبنان.

4) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزي آبادي، القاموس المحيط، الطبعة الأولى، 1995، دار الفكر، بيروت لبنان.

5) المعجم الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وآخرون، الطبعة 2 بدون سنة، دار الفكر.

6) معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب – عبد العزيز الغرضاف – عبد اللطيف الفاربي – محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية 9 و10، الطبعة الثالثة 2001، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء.

7) ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي – المرحلة الأولى -، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2000، العدد 12.

8) فهيم مصطفى، (القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية)، الطبعة الأولى 1995، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

9) الدكتور حسن شحاتة، (قراءات الأطفال)، الطبعة الخامسة أبريل 2001، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

10)القراءة الحرة، وزارة التربية، دولة الكويت، التوجيه الفني العام للغة العربية، الدورة التدريبية للمرحلة الابتدائية، العام الدراسي 2009/2008.

11)أحمد زكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان 1987، بيروت لبنان، ص327.

12)عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة، 1993، القاهرة مصر، ص97.

13)محمد علي بدوي، مناهج البحث العلمي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص181.

14)زينب حبش، القراءة الإبداعية، www.zeinab-habash.ws.

15)عنود العبيدلي، أنواع القراءة الحرة، www.sez.ae/vbc ، بتاريخ: الأربعاء 18 فبراير 2009.

16)عبد الحميد بن عبد الله الدريهم، بحث وتحقيق عن القراءة وطرق تسريعها، موقعها صيد الفوائد www.saaid.net، بتاريخ1927/08/29 هـ.

17)الشيخ صالح بن محمد الأسمري، منهجية قراءة الكتب، موقع صيد الفوائد www.saaid.net.

18)عبد الله قادري الأهدل، ماذا تقرأ، موقع صيد الفوائد: www.saaid.net.

19)مبارك عامر بقنه، كيف تستوعب ما تقرأ ؟، موقع صيد الفوائد: www.saaid.net.

20)كيف نقرأ ؟ موقع صيد الفوائد، www.saaid.net.

21)موقع الزوراء، www.alzawraa.net.

22)أمير بن محمد المدري، أسباب العزوف عن القراءة، موقع صيد الفوائد، www.saaid.net.

بسم الله الرحمن الرحيم

التربية الإسلامية بين الهوية والفعل التربوي[70]

محمد الصادقي العماري

باحث أكاديمي

مقدمة:

إن شرف أي علم وفضله مرتبط بشرف موضوعه، وموضوع التربية الإسلامية هو الإنسان والعمران، لذلك أنزل الله تعالى الوحي على الأنبياء والرسل، لإصلاح البشرية، فأرسلهم مبشرين ومنذرين، معلمين ومصلحين يقول تعالى:" كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ "(البقرة: 213)، حتى أرسل الرسول الخاتم محمد صلى الله عليه وسلم بالرسالة الخاتمة، المربي والمعلم الأول يقول تعالى:" كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ "(البقرة:151) وبهذا كانت القضية التربوية والتعليمية قضية مركزية في الوحي قرآنا وسنة، وكذلك في الهوية والحضارة الإسلامية.

هذا ما سنحاول ملامسة جانب منه في هذه الورقة بشكل مختصر، مرجئين الكلام على الجوانب الأخرى للقضية في الأعداد القادمة .

---

[70]- هذا المقال جزء من دراسة معمقة، سنخص بها مجلة كراسات تربوية، وننشر بقية الدراسة في الأعداد المقبلة.

المحور الأول: التربية الإسلامية في الهوية[71] الإسلامية

❖ **تربية الإنسان ليقوم بواجب العمران**

إن الالتزام بالدين الإسلامي داخل أي مجتمع، يتفاوت من شخص لآخر ومن منطقة لأخرى، فهناك من يلتزم بالدين في جانب دون آخر ومنهم من يحاول أخذ الدين بشكل شامل يفلح حينا ويخفق أحيانا كثيرة.

لكن رغم ذلك يبقى المجتمع في حاجة إلى من يوضح تعاليم الإسلام وأحكامه للناس، وإعطاء النموذج العملي الراقي للالتزام بالإسلام وتنزيله على أرض الواقع، وتصحيح الممارسات الخاطئة، وتربية الأفراد فكرا وسلوكا، من أجل أداء رسالة الشهادة على العالم، الرسالة الأخلاقية المميزة للشريعة الإسلامية.

هذه الرسالة الأخلاقية التي شرعت من أجلها "العبادات" و"المعاملات"، فكل الأحكام التشريعية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية تهدف

---

[71]- الهوية: " الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق" أنظر: الشريف الجرجاني مادة: "هوية" طبعة القاهرة سنة: 1938 بدون رقم الطبعة.
" حقيقة الشيء أو الشخصية المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره...."
أنظر: المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية مادة "هوية" يوسف شلالة، يوسف كرم مراد وهبة، طبعة القاهرة، سنة 1966م.

من خلال هذين التعريفين وربطا بالموضوع- موضوع التربية- نقول:" إن هوية أمة من الأمم وخاصة إذا تعلق الأمر بالهوية الإسلامية هي: السمات والمعالم الجوهرية العامة التي تميز هذه الأمة عن غيرها من الأمم، وبذلك يكون لها طابعها المتميز، وشخصيتها الحضارية المتفردة...."

إلى مساعدة الإنسان على القيام بواجب الاستخلاف في الأرض، وإعمارها بالإيمان والعمل الصالح، الذي جاء جمعهما وتكرارهما في آيات قرآنية عديدة، " وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلًا"(النساء:122).

وللقيام بواجب الاستخلاف وإعمار الأرض: العمران الروحي: بالعبادة والتقرب إلى الله بالطاعات التي فرضها، واجتناب المنهيات التي حذر منها ورتب العقاب على فاعلها، والعمران المادي: بالمساهمة في بناء الحضارة والإنتاج الفكري والصناعي والثقافي والاقتصادي لرجوع الأمة لمكان الريادة كما كانت يوم كان العمران الروحي مرتبط بالعمران المادي غير منفصل عنه وليس العكس كما هو واضح في سلوك المسلمين اليوم.

وموضوع التربية هو الإنسان وتزكيته وتطهيره وتأهيله لأداء دوره في إعمار الكون وبنائه، وتجديد ذلك العمران إذا أصابه التقادم، فالإنسان هو المنشئ لحالة العمران بشقيه: التمدن والثقافة، بما حباه الله من قوى وعي وحرية اختيار وقدرات ومؤهلات تمكنه من الوفاء بمتطلبات الاستخلاف والعمران.

وهذا الارتباط بين نوعي إعمار الإنسان للأرض واستخلافه فيها، يحتاج إلى فعل تربوي جاد ومسئول، يأخذ مرتكزاته من هوية الشعب، أي أغلبية الشعب من غير إغفال لحق الأقلية، لأن لكل أمة من الأمم مصادرها التي تستمد منها رؤيتها للإنسان في وضعه الأمثل.

ونحن المسلمون نستمد الصورة المثلى للإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض وإصلاحها من الوحي كتابا وسنة، مستعينين في فهم هذا النص بفكر علمائنا، وما أنتجه الفكر الحديث والتربوي منه، من مناهج توافق أصول وكليات ديننا ولا تتعارض معها.

❖ الإنسان الأمثل في الهوية الإسلامية

والإنسان الأمثل في مرجعيتنا الإسلامية هو من حقق غاية وجوده وهي العبودية لله تعالى:" وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (الداريات: 56) هذه العبودية هي التي تهيئ الفرد لاكتساب قيم روحية وتربوية، قال تعالى في شأن الصلاة " وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ " (العنكبوت: 45) فكانت عبادة الصلاة تربي الإنسان وتحصنه من فعل الفحشاء والمنكر.

ولذلك كان رسول الله صلى اله عليه وسلم هو المثل الأعلى لتمثله للأخلاق والقيم، قال تعالى واصفا نبيه:" وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ " (القلم:4) قال الشيخ النورسي:" أي: أن محمدا صلى الله عليه وسلم هو المثال النموذج لما بينه القرآن الكريم من محاسن الأخلاق، وهو أفضل من تمثلت فيه تلك المحاسن، بل انه خلق فطرة على تلك المحاسن"[72]

وبذلك يكون الإنسان الأمثل في هويتنا وحضارتنا الإسلامية ليس من يعتقد أن أصله حيوان كما عند الدروينيين، أو أنه خلق من الطبيعة

---

[72]- رسائل النور، بديع الزمان سعيد النورسي، اللمعة الحادية عشرة، ص:95. ترجمة إحسان قاسم الصالحي.

وسيرجع إليها كما هو عند الدهريين،.... فيكون عمله مقصورا على الدنيا، غير موصول بالآخرة، لا علاقة لفعله بالتقرب إلى مولاه، فتكون ممارسة حقه الطبيعي وجهته ومبتغاه.

بل هو الإنسان العابد لربه، المتقرب إليه بكل الأعمال الصالحة، لتنمية الاجتماع الإنساني، فتكون كل أعماله مطلوب بها وجه الله تعالى، وكذلك علمه وتربيته، يقول الإمام الشاطبي:" كل علم شرعي فطلب الشارع له إنما يكون حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى، فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى فبالتبع والقصد الثاني"[73] وبذلك تكون المثالية الإنسانية مربوطة بالسماء والأرض، لقوله صلى الله عليه وسلم" الخَلْقُ كلُّهم عِيَالُ اللهِ وأحبُّ الخَلْقِ إلى اللهِ أنفعُهم لعِياله "[74] وعيال الله أي أنهم مفتقرين إليه فهو الذي يعولهم.

- ❖ **المقومات التربوية في الهوية الإسلامية**

فإن العملية التربوية في تراثنا الإسلامي ترتكز على مقومات أساسية عرفتها الممارسة التربوية والتعليمية في محاضن العلم وأروقته من مساجد وغيرها، وليس المقصود منهجية تربوية شاملة، لأننا نتكلم عن زمان كانت

---

[73]- الموافقات في أصول الشريعة، الإمام أبي إسحاق الشاطبي ، 41/1، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط/1،(1991-1411).

[74]- رواه أبو نعيم في (حلية الأولياء) من حديثِ عبدِ الله بنِ مسعود، والبيهقي في (شعب الإيمان) من حديثِ أنسِ بنِ مالك.. واللفظ للبيهقي... وإن قيل بضعفه إلا أننا نستأنس به، على قول العلماء بالعمل بالحديث في فضائل الأعمال.

له ظروفه واهتماماته فلا يمكننا أن نحاكمه بما وصل إليه العلم التربوي في زماننا، نذكر من هذه المقومات على سبيل التمثيل لا الحصر:

أولا: المادة المعرفية أو العلمية: وكان الفعل التربوي في تاريخ الإسلام يركز على معيار الفائدة العلمية، وعدم إضاعة الوقت في ما لا ينبني عليه عمل، ولا فائدة دنيوية أو أخروية ترجى من وراءه، كما قرروا أن من العلوم والمعارف ما ينبغي تعلمها ونشرها، ومنها ما لا ينبغي نشره، لضرره على الناس، لذلك كان من العلماء من يحرم قراءة بعض الكتب بإطلاق، أو في مرحلة معينة من الطلب.

ومما يرتبط كذلك بالمادة العلمية أن العلماء كانوا في بداية الموسم الدراسي يفتتحون مقرراتهم بفضل العلم وأهله، ويذكرون المتعلم بالآيات والأحاديث وقصص الصحابة والتابعين والعلماء والطلاب، التي تحفز على طلب العلم، وترسخ في ذهن المتعلم شرف المهمة التي يقوم بها، وكانت عندهم التنشئة الدينية هي الأساس في تربية المتعلم، والتركيز على الآداب والسلوكيات الصحيحة في علاقة العالم والمتعلم.

ثانيا: المعلم أو المدرس للمادة المعرفية: وهو الواسطة الأساسية لنقل العلم والمعرفة إلى الطالب والتأثير في عقله وقلبه، لذلك ينبغي أن يكون متحققا من العلم المراد تدريسه، وأن لا يكون من أصحاب صورة العلم لا حقيقته، لذلك كان من الأقوال المشتهرة عندهم " لا تأخذ العلم من صحفي ولا من مصحفي" والمراد التنبيه والتحذير من أخذ العلم ممن لم يجالس العلماء ويشافههم بل أخذ علمه من الكتب فقط، والتحذير كذلك ممن حفظ القرآن من المصحف بدون شيخ.

وفي هذا إشارة واضحة إلى شرط المعلم والمتمثل في أن يكون علمه متصل السند إلى شيخه، لأنهم كانوا يحرصون على عقول الشباب من الفكر السقيم، أو من تحريف الحقائق، لأنهم إذا علموا شيخه الذي أخذ عنه العلم اطمأنت قلوبهم لحقيقة العلم الذي يحمله، سواء من ناحية المحتوى أو المنهج المتبع.; قال الامام الشاطبي بعد ذكر مجموعة من المعاني بخصوص عالم التربية:" فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظة على هذه المعاني، وإلا لم يكن مربيا، واحتاج هو إلى عالم يربيه"[75].

ثالثا: <u>البيداغوجية أو الطريقة:</u> فإن الطريقة السليمة لتدريس المادة العلمية من طرف المدرس لها أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، لأن فهم الطالب واستيعابه للمادة رهين بالطريقة المعتمدة في إيصالها له، لذلك نجد علماءنا يؤكدون على أهمية الطريقة البيداغوجية والديداكتيكية.

ويقررون أن أسلم الطرق هي التي تقوم على التيسير والتبسيط والابتعاد عن التعمق والإيغال في الحدود المنطقية، ومخاطبة كل مستوى دراسي بما يناسبه، وقالوا: "إن الرباني هو من يعلم بصغار العلم قبل كباره"

---

[75]- الموافقات في أصول الشريعة، للشاطبي:124/1. تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان

الطبعة: الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م

والرباني القادر على التربية العارف بصنعتها وفنها، هو من يتدرج مع المتعلم من صغار العلم إلى كلياته.

وفي نفس السياق نجد أن علماءنا كانوا يراعون الفوارق الفردية بين الطلاب مستندين في ذلك إلى فعل رسول الله صلى الله عليه وسلم، حيث ثبت عنه أنه كان يجيب السائلين في قضية واحدة بأجوبة مختلفة، والروايات في هذا الشأن مشهورة ومعروفة[76] حيث أنه صلى الله عليه وسلم كان يوصي الصحابة بناء على فوارقهم النفسية والاجتماعية ويحسب ما هو أولى له في وقت دون وقت....مما يدل على أنه كان صلى الله عليه وسلم يراعي الفوارق النفسية والوقتية ...

رابعا: <u>المتعلم أو طالب العلم:</u> وهو المقصود الأول في الفعل التربوي، ويحرص علماءنا على أن يوجه كل طالب إلى ما يوافق رغبته وكل ما هو متهيئ له، لأن الله خلق الناس وكل ميسر لما خلق له، فمن العلوم ما هو فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الآخرين، أما إن لم يقم به أحد أصبح متعينا على الجميع حتى يهيئوا من يقوم به.

والخلاصة إن ما ذكرناه غيض من فيض التجربة التربوية الإسلامية، رغم أن هذه التجربة مرتبطة بواقعها التي نشأت فيه متأثرة بطريقة العيش وأساليب الحياة الإنسانية آنذاك، لكننا نحتاج اليوم إلى قراءة التراث الإسلامي على ضوء المستجدات التربوية المعاصرة، لا اللجوء إلى الاقتيات

---

[76]- والمقصود بمشهورة أنها لا تحتاج إلى توثيق

على موائد الآخر، الذي يختلف عنا في تصوره للكون والحياة والإنسان، كما أن ما نستورده منه لا يوافق النسيج الاجتماعي لبلدنا.

المحور الثاني: التربية الإسلامية في الفعل التربوي

❖ من قصور النظر التربوي إلى تدني السلوك الإنساني:

إن التربية الإسلامية في الفعل التربوي المغربي ليست بأحسن حال من غيرها من المواد الأخرى، فالفعل التربوي في بلادنا متردي على مستوى كل التخصصات، والذي يؤسف له أنه داخل هذا التردي والتراجع المهول، نلاحظ استهداف مادة التربية الإسلامية .

فإن مادة التربية الإسلامية بالحيز الزمني الهزيل المخصص لها، وبالطريقة البيداغوجية الحالية التي تدرس بها، لا يمكنها بحال من الأحوال أن تنتج لنا الإنسان السوي، الحامل لرسالة الإسلام الرسالة الإنسانية بامتياز، الحامل لرسالة الشهادة على العالم.

بل ولا يمكنها أداء رسالتها الأخلاقية في تقويم الفكر والسلوك، لذلك لا نستغرب لما نشاهد العنف، والسلوكات اللامدنية، والمخدرات، وتدني قيم العفة والحياء داخل المدرسة وفي محيطها، بل وفي المجتمع، لأن ذلك نتيجة عجز الفعل التربوي المغربي على مستوى التنظير والممارسة، استهداف المخزون القيمي والأخلاقي للتلميذ المغربي في المرتبة الأولى، ولا أقول أن هذا الاستهداف خاص بمادة التربية الإسلامية بل هو قضية كل المناهج الدراسية.

إن التعاطي السلبي مع التربية الإسلامية في الفعل التربوي المغربي، أفرز لنا إنسانا في ظاهره وممارسته السلوكية بعيد عن روح الإسلام

وعقيدته، عرضة لكل المؤثرات الخارجية، فتحصين عقول أبنائنا وبناتنا، من الغزو الثقافي اللاديني العلماني، أو الإلحاد والكفر البواح، مسؤولية يتحملها واضعوا البرامج أو على الأصح مستوردوا البرامج.

❖ امتداد فلسفة التربية الإسلامية إلى العلوم الأخرى

إن تحويل التربية الإسلامية هذا المكون الأخلاقي والوجداني والعقدي، إلى موقعه الريادي كما كان، وجعله فلسفة شاملة، ينبغي أن تسري روحه في كل المواد الدراسية، لأن المواد الأخرى ليست سوى خادمة لها.

وفي هذا السياق أدعوا دائما إلى مقترح- وخصوصا في السلك الثانوي التأهيلي- أرى صوابه من أجل تفعيل مادة التربية الإسلامية أكثر، وإعطائها مكانها الريادي والفعلي، أن ندرس كل تخصص بما يناسب تخصصه، نأخذ على سبيل المثال الثانية باك، عندنا الآداب، والآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم الاقتصادية، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الرياضية و... كل هؤلاء يدرسون مقررا واحدا، وهذه من طوام الفعل التربوي في بلادنا.

لذلك ينبغي أن ندرس العلوم الاقتصادية دروس تمهيدية في الاقتصاد الإسلامي، وخصوصا أن التلميذ بعد الباكلورية أي في الجامعة في الكليات الاقتصادية لن يسمع بشيء اسمه الاقتصاد الإسلامي، وبذلك يكون مبتورا عن حضارته الإسلامية، ونفس الشيء بالنسبة للتخصصات الأخرى، لكن أعتقد أن الأمر مقصود من أجل ترسيخ نظرية الاستلاب الحضاري في عقول شبابنا.

ودليل هذا المقترح ارتباط العلوم جميعها حتى البحتة منها في هويتنا الحضارية، عكس ما عليه الأمر في الحضارة الغربية يقول الدكتور عمارة:" فعلى حين ظنت الحضارة الغربية أن الانتصارات العلمية هي تحرير العقل الإنساني من الإيمان بالدين، أكدت حضارتنا أن المباحث العلمية – حتى الكونية منها - هي تكليف إلهي، تزيد العقل العلمي إيمانا بخالق هذا الوجود الذي يبحث عن الأسرار التي أودعها الخالق فيه.."[77]

وهذا الارتباط جسده علماؤنا رحمهم الله فهذا ابن رشد رحمه الله خلف " تراث ضخم ومتنوع، شمولا، –(يدل على انفتاحه على علوم متنوعة)- ... وانتشارا في امتداداته إن على الصعيد العربي الإسلامي أو اللاتيني أو العبري، أو المسيحي الوسطي. فمن حيث الشمول يغطي التراث الرشدي مجالات معرفية متعددة تشمل المنطق والجدل والخطابة وأصول الفقه والتعاليم والعلم الطبيعي، وعلم الكلام والأخلاق والسياسة والفقه، وبالتالي كان ابن رشد يجوب بفكره كل أصناف المعرفة المتداولة في عصره."[78]

وهذا فقط نموذج واحد للتمثيل لا الحصر، وإلا فتاريخ الإسلام مليء بمثل هؤلاء الجهابذة الأفذاذ، الذين ترجموا عمليا ما نقترحه ونطالب به،

---

[77]- الإسلام والتعددية الاختلاف والتنوع في إطار الوحدة، الدكتور محمد عمارة، ص: 217، دار الرشاد، ط/1، (1418هـ-1998م).

[78]- الضروري في أصول الفقه أو مختصر المستصفى، لأبي الوليد محمد بن رشد الحفيد(595هـ)، ص: 7-8، تقديم وتحقيق جمال الدين العلوي، تصدير محمد علال سيناصر، دار الغرب الإسلامي، ط/1،(1994م).

في عصور لم تكن تعرف التخصص، بل كانت تعرف الموسوعية[79]، لذلك تمكنوا من إنتاج حضاري استفاد منه الغرب، كما أننا نستفيد من الغرب اليوم، حيث تخلفنا عن مرتبة الشهود الحضاري التي حققوها، فعلموا العالم أن المباحث العلمية مرتبطة بالإيمان مرتبطة بالسماء لا تنفك عنها.

إن الهدف من الفعل التربوي تكوين الشخصية الإسلامية، المتشبعة بهويتها، المحبة لوطنها، أي إنتاج إنسان يعيش واقعه بهويته، وذلك لن يتحقق إلا بتدريس المتعلم العلوم والمعارف من منطلق هوياتي حضاري، للوصول بالإنسان نحو الكمال، وبناء مجتمع متضامن، قائم على قيم الإسلام الصحيح، المستقاة من العقيدة، والرصيد الثقافي، والمعرفي في تراثنا الإسلامي.

إن التمييز التعليم بين الديني والمدني في منظوماتنا التربوية كانت هي بداية الانحطاط التعليمي في بلداننا العربية والإسلامية، حيث اقتصر العلم الديني على قشور العلم، أو دراسته دراسة سطحية مشوهة ومشوشة، على نحو سقيم، أما التعليم المدني فتعطى له الأهمية أكثر على مستوى الحيز الزمني المخصص، بل قد يقتصر في الوسائل التعليمية على هذا التعليم دون التعليم الديني، لذلك يكاد التعليم الثانوي والجامعي يفتقر كل الافتقار إلى المعرفة الإسلامية النافعة.[80]

---

[79]- ونحن هنا لا ندعو إلى هذه الموسوعية، لأنها صعبة التحقق في واقعنا اليوم، لذلك نقول بالتخصص لكن دون القطيعة بين العلوم والمعارف.

[80]- ظلام من الغرب محمد الغزالي،ص: 157، بتصرف.

إن جعل مادة التربية الإسلامية مادة كغيرها من المواد الأخرى، محدودة بساعات قليلة في الأسبوع، ونقص معامل المادة عن المواد الأخرى، وتدريس مقرر واحد لكل تخصصات المستوى الواحد، يعطي انطباعا سلبيا لدى المتعلم، ويتجه جهد المتعلم للمواد الأخرى، وهذا ما يكرس الفصام النكد بين الدين، والحياة، والعلوم الكونية.

إن التربية الإسلامية هي الخيار الحضاري لأمتنا الإسلامية، الذي يجعلنا نحتل موقعنا الريادي بين الأمم، غير أننا نلاحظ أن مشاريعنا الإصلاحية للقضية التربوية تغفل هذا الخيار، في مقابل التركيز على استيراد التقنيات والمشاريع التي لا يمكن أن تعطي نتائج فعالة إلا في الوسط والبيئة الفكرية التي أنتجتها.

والخلاصة إن الإصلاح الحقيقي للفعل التربوي في المغرب، يجب أن يرتكز على إرادة صادقة من طرف النخبة السياسية في بلدنا، لأن الإصلاح التربوي يفتقد إلى إرادة سياسية تربط بين تراثنا الحضاري فكرا وسلوكا وأخلاقا ...، ومستقبلنا كأمة شاهدة على بقية الأمم.

سبحان الذي تتم بنعمته الصالحات

المصادر والمراجع المراجع:

- **القرآن الكريم:**
- **السنة النبوية:**
- **(الضروري في أصول الفقه أو مختصر المستصفى)، لأبي الوليد محمد بن رشد الحفيد(595هـ)**
- **(الموافقات في أصول الشريعة) الإمام أبي إسحاق الشاطبي ، دار الكتب العلمية، و دار ابن عفان، بيروت-لبنان، ط/1،(1991-1411).**
- **(رسائل النور، بديع الزمان سعيد النورسي) ترجمة إحسان قاسم الصالحي.**
- **(ظلام من الغرب) محمد الغزالي**
- **(الإسلام والتعددية الاختلاف والتنوع في إطار الوحدة) الدكتور محمد عمارة**
- **(المعجم الفلسفي)، مجمع اللغة العربية، يوسف شلالة، يوسف كرم مراد وهبة، طبعة القاهرة، سنة 1966م.**

ظاهرة الغش في الامتحان: الأسباب والنتائج

نور الدين الطويلع

أستاذ السلك الثانوي الإعدادي

انتشرت ظاهرة الغش في الامتحان إلى الحد الذي جعلها عادة مألوفة يمارسها السواد الأعظم من التلاميذ، ويصنف الراغب عنها في حكم الشاذ الذي لا يعتد به، وقد تطور الأمر إلى الإبداع والتفنن في ابتكار الوسائل والطرق "الحديثة" التي لم تخطر من ذي قبل على بال أحد من العالمين، ولأن ما يتكرر يتقرر فقد صارت هذه الآفة جزءا من "الممارسة البيداغوجية"، بل تحولت إلى صاحبة الشأن الأول التي يتبتل التلميذ في محرابها الساعات الطوال تفكيرا وتنظيرا وممارسة، حتى وصل إلى درجة الكمال والبلوغ في الاهتداء إلى أنجع السبل وأكثرها تطورا، مسجلا بذلك براءات اختراع مبهرة.

ولعل نظرة فضولية إلى طوابير التلاميذ المقبلين على محلات النسخ قبيل الامتحانات تظهر بجلاء "حيوية هذه السوق" التي تكيف تجارها مع واقعها، وكونوا أنفسهم ليواكبوا مستجداتها، وينالوا رضا زبنائهم، وكل هذه "الدينامية" تجري أمام أنظار السلطات العمومية التي تكتفي بالتفرج السلبي على المشهد، كأنها لاتدري أن حرمة القانون تنتهك بهذا السلوك المخل بالأمن التربوي، وتستوجب الضرب بيد من حديد على أيدي هؤلاء "التجار" الذين يشيعون الفاحشة في أرض التربية والتعليم بضمائرهم الميتة وجيوبهم الجشعة.

إن الانتشار الواسع لهذه الظاهرة أكسبها شرعية الفعل، وأسقط عن ممارسيها الشعور بالإثم الذي يحيك في القلب ويحجز من يهم به عن إتيانه خشية أن يطلع عليه الناس، فصار التباهي سمة المقدم عليها، وإنتاج الأبطال والفرسان نهاية حلبتها.

هذه الظاهرة لم تنبت كما ينبت الفطر، ولم تأت من فراغ، وإنما وجدت التربة الخصبة التي جعلتها تضرب بجذورها في أعمق أعماق المدرسة المغربية، وتلقي بظلالها الوارفة على الساحة التعليمية مغرية التلاميذ بالاحتماء بها اتقاء حر هجير مراجعة الدروس، وفيما يلي بسط لبعض الأسباب التي ساهمت في استفحالها وتجدرها:

1. <u>بحث التلميذ عن السهل البسيط</u> : تميل النفس الإنسانية إلى ما يجلب لها اللذة والمتعة، وإن كان سيعود عليها بالضرر والمشقة بعد حين، وتنفر من كل ما من شأنه أن يسبب لها الألم، وإن كانت فيه مصلحة ظاهرة، وهذا ديدن تلاميذنا الأعزاء الذين طلقت نسبة كبيرة منهم المذاكرة لما تسببه من ألم ظاهر وإشغال عن متعة اللهو والعبث، دون أن يدركوا ـ للأسف الشديد- أن هذا الذي يرونه عذابا وألما فيه بناء ودعامة لشخصياتهم المستقبلية التي هي قيد التشكل ، فالألم ـ كما يقول الشاعر ألفريد دي موسيه ـ يسمو بنا إلى العظمة، ويخلق منا شخصيات قوية قادرة على الثبات والمقاومة والتصدي لكل العقبات التي تعترض سبيلنا، فوراء كل إنسان عظيم أزمة عميقة، وجرح غائر، وألم مضن، يقول أليكس

كاريل:""لا يستطيع الرجل تغيير نفسه بدون ألم... فهو نفسه الرخام، وهو نفسه النحات""[81].

وقديما قال الشاعر:

تريد لقيان المعالي رخيصة...... ولا بد دون الشهد من إبر النحل

وحتى في عالم الحيوان، لو أشفقنا على كتكوت وفقسنا بيضته رحمة به وبمنقاره الطري، فإن النفق (الموت) سيكون مصيره المحتوم .

2 ـ البرمجة السلبية:كانت هذه الظاهرة جزئية محدودة الانتشار، يشار ببنان السوء إلى ممارسها باعتباره غشاشا فاشلا في دراسته، ويقابل بالسخرية والاستهزاء أينما حل وارتحل، لكن سرعان ما دب دبيبها وجعلت لنفسها موطئ قدم راسخة حينما أغرت ببريقها الخادع الآلاف المؤلفة من الضحايا الذين نقل بعضهم إلى بعض العدوى بوعي وبلا وعي، ذلك أن التلميذ الذي يتعب نفسه طيلة السنة في المراجعة والحفظ والانكباب على الدرس يصاب بخيبة أمل كبيرة حينما يرى زميله الغشاش يصول ويجول في قاعة الامتحان، وهو الذي قضى السنة الدراسية لاهيا متغيبا عن أغلب الحصص، لتتولد لديه فكرة تبني الغش ك "خيار استراتيجي"، ومن هاهنا سيتحول الأمرلديه إلى سلوك وممارسة وفقا لسلسلة عبر عنها الدكتور ابراهيم الفقي رحمه الله قائلا:""راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعالا، راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات، راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعا، راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك""[82].

---

[81]. سيطر على حياتك للدكتور إبراهيم الفقي، ص: **84** . ط:**2**

82 . قوة التحكم في الذات للدكتور إبراهيم الفقي

إن الاعتقاد السلبي بنجاعة الغش لدى تلامذتنا، الذي تحول إلى برمجة سلبية يبدو جليا واضحا من خلال عناصر خمس تتمثل فيما يلي:

ـ المعنى: كوني تلميذا أعتمد على المستنسخات والزملاء وتساهل المراقبين، فهذا يعني تحقيق النجاح بسهولة ويسر، بعيدا عن كل تعب أو عياء.

ـ الأسباب: استمراري في ممارسة هذه "المهارة" سيمكنني من التفوق في دراستي، وسيبعد عني شبح التكرار أو الفصل.

ـ الذات: أنا تلميذ حاذق متفوق في الغش وخداع المراقبين، وهذا أمر يمتعني ويعجبني.

ـ المستقبل: حياتي في المستقبل ستكون بالغش مزهرة ، كارثية بدونه، لأنني لن أتحمل المتاعب التي ستعترضني إن تخليت عن الغش.

ـ الماضي: تلاميذ كثر اعتمدوا على أنفسهم، وقضوا الشهور الطوال في المراجعة والحفظ رسبوا، في حين نجح من كان الإهمال سلوكهم، والفضل في ذلك يعود إلى اعتمادهم على الغش

3ـ تساهل الإدارة التعليمية:ينص النظام التربوي على جنحية الغش، وقد صدرت بهذا الصدد مجموعة من المذكرات الوزارية التي تحث على الحد من الغش وزجر الغشاشين، ويدخل في هذا الإطار"دليل المترشح والمترشحة لامتحانات البكالوريا" الصادر عن وزارة التربية الوطنية ، الذي توعد التلاميذ الغشاشين بعقوبات صارمة بعقوبات صارمة قد تصل إلى السجن، معتبرا الغش ""خرقا سافرا للضوابط والقواعد التي تنظم الامتحانات، وإخلالا بالتعاقد التربوي والأخلاقي القائم بين التلميذ وزملائه

وأساتذته، ويتنافى مع القيم التربوية والأخلاقية التي تسعى المدرسة إلى إرسائها داخل المجتمع... هذا ويعاقب على الغش بسجن تتراوح مدته بين شهر وثلاث سنوات، وبغرامة مالية"".

هذا الكلام التنظيري في منتهى الروعة، لا يملك المرء من خلاله، ومن خلال المذكرات ذات الصلة إلا أن يشيد بحزم الوزارة وتصديها الصارم للظاهرة، إلا أن النزول إلى أرض الواقع يكشف الفرق الشاسع والبون الكبير والهوة الساحقة بين التنظير والممارسة، فكثير من الإدارات التعليمية تتعامل باستخفاف مع الموضوع كأنها غير معنية به، ويصل الأمر في أحايين كثيرة إلى الاجتهاد في الاتجاه المخالف ، ويتجلى هذا "التحدي" في الإيعاز إلى المدرسين تصريحا أو تلميحا ب "مساعدة" التلاميذ أثناء الامتحان، إلى حد كتابة الأجوبة على السبورة كما هو الشأن في الامتحان الإشهادي لمستوى السادس ابتدائي، بغرض الحصول على أكبر نسبة من "النجاح" للتغطية على المستوى الرديء للتلاميذ، وتحقيق التفوق على باقي المؤسسات.

4 ـ مسؤولية المدرسين:المدرسون ليسوا سواء بهذا الصدد ، منهم طائفة حرصت وتحرص دائما وأبدا على أداء دورها التربوي على أحسن وجه، معتبرة الحراسة الصارمة جزءا من هذا الدور، خدمة للتلميذ وتحفيزا له على المراجعة والانضباط للدروس، لأنه سيعلم ألا حائط سيتكئ عليه يوم الامتحان، وهؤلاء يستحقون التقدير والتشجيع والإجلال والاحترام لمناعتهم القوية التي جعلتهم يقاومون المد الجارف، ويصرون على البناء

في الوقت الذي أخذ الآخرون على عاتقهم مهمة الهدم، أو على أقل تقدير التشويش والتعطيل، وهو ما جعل مجهوداتهم تضيع وسط هذا الخضم .

متى يتم للبنيان تمامه... إذا كنت تبني وغيرك يهدم

هذه الفئة المناضلة تعمل ممسكة على الجمر من أجل بقاء المجتمع واستمرار القيم، لكن دورها لا يعرف على حقيقته إلا بعد حين من الدهر، فالتلميذ حينما يودع الدراسة يعرف الواقع على حقيقتها. لا كما سوقه له الأدعياء . فيدرك متأخرا قيمة هؤلاء وتضحياتهم وحبهم الأبوي له، يقول الشاعر تصويرا لهذه المفارقة:

فكم شقيت في ذي الحياة فضائل..وكم نعمت في ذي الحياة عيوب

وكم شيم حسناء عاشت كأنها...مساوئ يخشى شرها وذنوب

وثمة طائفة ثانية عالجت مشكل الغش بتركه والتغاضي عنه لأسباب أمنية صرفة، فنتيجة لتكاثر حوادث الاعتداء على المراقبين بعد انتهائهم من مهمة الحراسة ، آثرت هذه الفئة السلامة حتى لا تستعدي المترشحين أو ذويهم.

وهناك فئة ثالثة تسمح بالغش عن سبق إصرار وترصد، وتستعمله كجزء من رشاوى كثيرة تقدمها للتلاميذ من أجل شراء صمتهم عن تجاوزاتهم محققين بذلك سلما اجتماعيا، يقدم الطرف فيه الأول إتاوات تتمثل في منح النقط بسخاء كبير. الإعفاء من فروض المراقبة المستمرة . إعطاء التلميذ الحرية في فعل وقول مايشاء داخل الفصل . عدم تسجيل الغياب . التسامح في مطالبة التلميذ بإحضار ورقة السماح بالدخول بعد تغيبه في حصة غير حصصهم . المساعدة على الغش في الامتحانات

الإشهادية... كل هذا وغيره يطبقه هؤلاء ببراعة يحسدون عليها متغيين هلوسة التلميذ حتى يبقى في غيبوبة دائمة، وهو ما سيخلق لديه وعيا مقلوبا يحجزه عن تمييز الخبيث من الطيب.

إلى هؤلاء يرجع "الفضل" بنسبة كبيرة جدا في هذا الانتشار الواسع لظاهرة الغش، فقد تجاوزوا الإهمال إلى الإغراء والتحريض، طبعا ليس لسواد عيون أعزائنا التلاميذ، بل لمأربهم الشخصي الذي أشرنا إليه، منخرطين بذلك في إفساد العملية التعليمية وتخريبها وخلق جيل فارغ، الخواء والاستهتار وعدم القدرة على تحمل المسؤولية من أظهر سماته، وعلى مثل هؤلاء تصدق المقولة الآتية: خطأ المهندس يسقط على الأرض، وخطأ الطبيب يدفن تحت الأرض، وخطأ المدرس يفسد الأرض .

<u>نتائج الغش في الامتحان</u>

يشبه الغش في نتائجه بعر الظباء الذي يشم المار بجانبه رائحة طيبة، وبمجرد أن يدفعه الفضول لتفتيشه يصدم برائحة نتنة غير تلك التي شمها في البداية، وهذا هو ديدن الغش، فقد تكون له نتائج "إيجابية" آنية، بيد أن نظرة ثاقبة متفحصة إليه تجعل المرء يكتشف أن إثمه ومساوئه ومضاره أكثر من "منفعته".

1. نتائج الغش على المستوى الآني(داخل حجرة الامتحان) :من المعلوم أن العقل الإنساني لا يمكن أن يفكر في شيئين دفعة واحدة، فالتلميذ الممتحن(بفتح الحاء)أمام خيارين لا ثالث لهما، إما أن ينكب على ورقته مفكرا، متأملا، محللا ومناقشا... وإما أن يجعل كل اهتمامه منصبا على ما أسميه "المشوشات"(أوراق الغش . المراقب . الزملاء...)، وحينئذ سيتحول

الغش من مجرد وسيلة ميكيافيلية لتحقيق نتيجة إيجابية إلى غاية في حد ذاتها، ليصبح ملء الورقة شغله الشاغل، معلقا الأمل على زميل "ثقة"، أو مراقب "متفهم"، أو أوراق تحمل مؤشرات الإجابة الصحيحة لتوفرها على ألفاظ واردة في السؤال! وكثيرا ما سجلت طرائف وغرائب بهذا الصدد، منها أن تلميذا أرسل رسالة قصيرة من هاتفه النقال إلى زميل له يطلب جوابا معينا في مادة اللغة الفرنسية، ولانتهاء تعبئته توصل برسالة باللغة الفرنسية تدعوه إلى إعادة التعبئة، فانكب بسرعة جنونية على كتابة ما توهمه جوابا من صديقه!!!

2. نتائج الغش على مستوى الحياة المدرسية: ما يتعلمه التلميذ ويدرسه يعتبر رافدا أساسيا من روافد تبلور شخصيته الحالية والمستقبلية، فكل المعارف والمهارات والقدرات التي يتلقاها تترسخ في ذاكرته وتتحول إلى سلوكيات ومواقف وقيم ، وهنا أفتح قوسا لأشير إلى أن ما يشتكي منه التلميذ بخصوص نسيان المحفوظ مشكل بسيط جدا، لا يوجد نسيان على الإطلاق، توجد فقط أفكار ومعلومات متوارية تحتاج إلى زوبعة ذهنية لتحريكها وتذكرها، فكلنا يتذكر بين الفينة والأخرى بشكل مفاجئ أشياء مرت عليها سنين طوال، بسبب حادثة معينة تحضر كمثير شرطي ، والأمر نفسه ينطبق على الامتحانات وفروض المراقبة المستمرة والأسئلة الممهدة للدرس ومختلف أنواع التقويم، فهي مثير شرطي قوي قادر على جعل التلميذ يتذكر دروسه بكل تفصيل إن أحسن التعامل معها، وابتعد عن المشتتات التي تلعب دور التعطيل لهذا المثير، هذه العملية تشبه إلى حد

كبير وضعنا لحصى صغير في سطل ماء، في البداية سيترسب الحصى في القاع، لكن بمجرد تحريكنا للماء سيطفو على السطح.

إن الاعتماد على الغش والركون إليه يدفع التلميذ إلى أن يكون لنفسه"منطقة الأمان والراحة" التي تعني خمول العقل وتداعيه إلى النوم والكسل، بسبب تركه فضيلة التفكير، واعتماده على الجاهز دون إعمال النظر، وهو ما سيفضي في الأخير إلى عطالته وتعطله، ولهذا كم شاب فتي بلغ عقله فترة الشيخوخة، وكم من شيخ بلغ من الكبر عتيا مازال عقله نابضا بالحياة بفضل القراءة وكثرة الاطلاع ، وتتضح هذه المسألة بالمثال الآتي: لو وضعنا إنسانا في غرفة صغيرة جدا، ووفرنا له كل ما يحتاجه من غذاء، ثم فتحنا عليه الغرفة بعد سنوات، وطلبنا منه أن يمشي ، لن يستطيع إلى ذلك سبيلا، لأنه عطل مهارة الحركة سنينا، وقد يحتاج منه الأمر ترويضا وألما ومحاولات كثيرة، وهذا ما يقع بالضبط للعقل، ففي فترة الاستعداد للامتحانات يشعر التلاميذ بألم في الرأس ودوار شديد، ويكونون مضطربين متوترين، لأنهم أيقظوا عقولهم على حين غفلة بعد سبات طويل، فصدر عنها رد الفعل هذا، وهنا يلعب الصبر دورا كبيرا في إرجاع العقل إلى رشده ، ستختفي كل الأعراض الآنفة الذكر بعد يومين على الأكثر، حينما يشعر هذا العقل ألا مناص له من الاستيقاظ ، فيترك التمارض ويهب ملبيا طلباتهم له بالتذكر والتخزين والتحليل...

3. نتائج الغش على مستوى الحياة العامة:يقول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم:"" من شب على شيء شاب عليه""، فالتلميذ الذي يمارس الغش في الامتحان يفتح ملفا في عقله الباطن عنوانه الغش، يقول عالم

التنمية البشرية عمر بدران:""عقلنا الباطن يمثل البستان، وأي شيء تزرعه أو تبذره فيه سيثمر، والأفكار سرعان ما تتحول إلى واقع ملموس""، فالغش نبتة خبيثة تنتعش إذا وجدت الجو والتربة المناسبين، فتنمو وتعظم حتى تصبح حاضرة في كل حركات صاحبها وسكناته، وملف الغش هذا سيتولى بعث الإشارات إلى العقل الظاهر في كل قضية أو موضوع أو حالة تواجه صاحبها، فيضع رهن إشارته الحلول المبهرة، والاقتراحات الناجعة، والوسائل والطرق المتميزة التي تأخذ بالألباب.

هذا التغلغل لملف الغش سيفضي إلى إحراق الملفات المضادة، وحتى تتضح الفكرة أكثر يمكن أن نقوم بالتجربة الآتية: ندرس تلميذا متفوقا في الغش مهارتين، الأولى في "فن الغش"، والثانية في فن الإصغاء مثلا، في اليوم الموالي نجري له اختبارا في المهارتين معا، سنجده بل أدنى شك عاقلا المهارة الأولى، لأنها وجدت الملف الذي سيحتويها، أما الثانية فلن نعثر لها على أي أثر لأنها لم تجد الملف المناسب الذي سيكرم وفادتها، فانصرفت راحلة في أسرع وقت، وهذا ما يفسر لجوء مدرسي التربية غير النظامية إلى تلقين الحروف الأبجدية للعجائز في قالب غنائي شعبي، وإفلاحهم في ذلك، مسايرين ملف العقل الباطن القديم، مع استثماره في موضوع جديد .

هذا الحضور للغش والغياب لغيره من الملفات سيتخطى بالتلميذ أسوار المؤسسة، مغريا إياه باستعماله في البيت والشارع والسوق... حتى إذا كبر وتحمل مسؤولية من المسؤوليات المجتمعية مارسه بأريحية واطمئنان ، لأن الأصل . فكرة الغش . ضارب جذوره في أعماق اللاوعي،

يقول الدكتور ابراهيم الفقي رحمه الله:" الأفكار هي التي تسبب لنا الإدراك والمعنى والقيم والاعتقادات والمبادئ"[83]، فالإنسان إنتاج أفكاره وحصيلتها، وكما يقال: أنت الآن حيث أوصلتك أفكارك ، وستكون غدا حيث ستأخذك هذه الأفكار.

نداء ومناشدة: أحبابي التلاميذ أحرقوا السفن.

حينما عبر القائد طارق ابن زياد البحر في طريقه لفتح الأندلس، أمر بإحراق السفن، حتى يضع جنوده أمام الأمر الواقع، ليجعل تفكيرهم منحصرا في شيء واحد لا ثاني له، ألا وهو تحقيق النصر، لأنه لو ترك السفن فربما كان جنوده سيتركونه بعد أن يحمى وطيس المعركة، ويفرون راجعين من حيث أتوا، هذه الواقعة التي تشهد على ذكاء الرجل، أنتم أحبابي التلاميذ أحوج ما تكونون إلى اعتمادها، رجاء أحرقوا كل مشوش من شأنه أن يجعل عقولكم تفر هاربة من مواجهة مصير معركة الامتحان، لا تنسوا أن الصدمة الأولى عند القراءة الأولية لأسئلة الامتحان أمر بدهي، حتى ولو كانت الأسئلة في منتهى البساطة والسهولة، وذلك بمثابة الصفعة تبادرنا بها ورقة الامتحان ، وفي هذه الحالة إما أن نستسلم ونفر هاربين مفوضين الأمر إلى جنود ضعاف (ما سميناه المشوشات)، وإما أن نمتص الصدمة ، ونعيد القراءة مرات عديدة، مرسلين إلى عقلنا الباطن رسالة مفادها ألا أحد سيحارب بدلا عنه ، وتأكدوا في هذه الحالة أن الأجوبة ستأتيكم تباعا وتنتال عليكم انتيالا.

---

[83]. الدكتور ابراهيم الفقي سيطر على حياتك ، ص **92.**

المراجع المعتمدة :

1) **سيطر على حياتك للدكتور إبراهيم الفقي، الطبعة الثانية.**
2) **قوة التحكم في الذات، الدكتور إبراهيم الفقي.**



التميز الدراسي واجب شرعي وضرورة حضارية

ذ. بوجمعة بودرة

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي باحث في العلوم الشرعية

تمهيد:

إن النهضة الحقيقية المنشودة لا يمكن أن تتأتى بركلة قدم ولا برنة نغم ولا بتملق قلم وإنما بالتفوق العلمي والنبوغ الدراسي، ففي الوقت الذي تبذل فيه دول الغرب وغيرها قصارى جهدها في رعاية نوابغها وعلمائها ومفكريها نجد في بلاد الإسلام ارتفاع نسب الرسوب، ومن ينجح فيقتنع بمقبول، وقلة قليلة منهم تتميز، وقلة من المتميزين من يستمر ويبدع ويبتكر لانتشال الأمة من مستنقع التخلف العلمي.

إن الإسلام قد أرسى قواعد النبوغ العلمي وأعلى من قدر التفوق الحضاري متمثلًا في شخص النبي الكريم صلى الله عليه وسلم حين أمره الله سبحانه وتعالى بالتزود من العلم حيث قال: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا)[84]، وهو الذي فتح المجال لأتباعه للسياحة في الفضاء متفكرين، والغوص في أعماق الماء متأملين، والضرب في جنبات الأرض مُعَمِّرينَ (قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ)[85]،

---

[84]. طه: 114

[85]. يونس: 101

وقال سبحانه وتعالى: **(هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا)**[86]، وقد اعتنى الرسول صلى الله عليه وسلم بالنبوغ والنابغين وأولى اهتمامًا خاصًّا بالتفوق والفائقين فأشاد بالريادة العلمية التي تنفع الأمة وترتقي بها فهذا ابن عباس رضي الله عنه عنه في التفسير والفقه، وأُبيٌّ رضي الله عنه في القراءات، وزيد رضي الله عنه في الفرائض، وحسان رضي الله عنه في الشعر، وشماس رضي الله عنه في الخطابة وغيرهم كثير.

وكذلك اشتهر الإمام أبو حنيفة رحمه الله باعتنائه بالنابغين الفائقين من تلاميذه، فكان ينفق عليهم ليشجعهم على طلب العلم والفقه، ويواسيهم من ماله الخاص حتى إنه كان يُزَوِّجُ من كان في حاجة منهم إلى الزواج، وليست عنده مؤنته.

وفي القرن السادس عشر الميلادي قامت الخلافة العثمانية بجمع النابغين في مختلف التخصصات من جميع الأمصار والأقطار ووفرت لهم الرعاية والعناية والمناخ الملائم للإبداع مما أدى إلى ازدهار دولة الخلافة حضاريًا وعلميًّا وعسكريًّا حتى باتت قوة عظيمة، مرهوبة الجانب، يحسب لها الأعداء ألف حساب وحساب.

أولا: مفهوم التفوق الدراسي:

عرَّف علماء التربية التفوق الدراسي بأنه: "الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون من أفضل زملائه، مما يحقق له الاستمرار في التحصيل"، فيشير التفوق إذن إلى أولئك الطلاب الذين لديهم

---

[86]. هود: 61

قدرات خاصة تؤهلهم للتقدم والنبوغ في المجالات العلمية والأدبية والاجتماعية وغيرها.

ثانيا: العوامل والأسباب المعينة للطالب على التفوق الدراسي:

1.الاستعانة بالله تعالى: إن من أعظم أسباب النجاح وتحصيل التفوق الاستعانة بالله تعالى والتوكل عليه، قال تعالى: (وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ)[87]، وقال صلى الله عليه وسلم: "لَوْ أَنَّكُم تَتَوَكَّلُونَ عَلَى اللَّهِ حَقَّ تَوَكُّلِهِ لَرَزَقَكُمْ كَمَا يَرْزُقُ الطَّيْرَ تَغْدُو خِمَاصًا وَتَرُوحُ بِطَانًا"[88]. ففي ذكر الغُدُوِّ والرَّوَاحِ ما يدل على بذل الجهد واستفراغ الوسع والتماس الأسباب المناسبة للهدف، فالاستعانة بالله تعالى والتوكل عليه هو طريق النجاح والفلاح وتسديد المقاصد وتحصيل الغايات، وعلى قدر المئونة تأتي المعونة، قال صلى الله عليه وسلم: "احْرِصْ عَلَى مَا يَنْفَعُكَ، وَاسْتَعِنْ بِاللهِ وَلَا تَعْجَزْ"[89] ، والطالب الناجح السعيد هو من ينوي بمذاكرته وجهده وتعبه وسهره وتحصيله وجه الله والدار الآخرة، ويرجو الثواب والأجر من الله وحده في كل كلمة يقرؤها أو تجربة يجريها، أو مشروع يخطط له، ثم يسأل ربه العون والسداد والتوفيق والتفوق

إذا لم يكن عون من الله للفتى * فأول ما يقضي عليه اجتهاده**

2.علو الهمة في التحصيل والمذاكرة: إن من يتدبر في أدبيات قرآننا الكريم من خلال إرسائه مصطلحات المسارعة والمسابقة والمنافسة في

---

87. الطلاق: 3
88. أخرجه الترمذي، وقال: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ
89. أخرجه مسلم

نفوس أتباعه ليدرك قيمة التفوق وأهميته ليس في مجال الخير الأخروي فحسب، ولكن في مجال الحياة الدنيا أيضًا قال تعالى: (سَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّة)[90]، وقال سبحانه: (فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَات)[91]، (أُولَئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُون)[92]، فصاحب الهمة العالية لا يقتنع إلا بمعالي الأمور، وبقدر ما يتعنى ينال ما يتمنى، فهو يكابد السفر ويستعذب السهر ويستسهل الوعر ويستهين بالخطر، وكم كان سلف أمتنا الصالح يعاني ويكابد ويتحمل من أجل العلم وتعلمه وتعليمه فلربما سافر أحدهم شهرًا كاملًا من أجل حديث واحد، وحكى الربيع عن فاطمة بنت الإمام الشافعي رحمه الله قالت: أسرجت لأبي في ليلة سبعين مرة، وكان محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة رضي الله عنه لا ينام بالليل وكان يضع بجواره ماءً يزيل به نومه ويقول: إن النوم من الحرارة، فلابد من دفعه بالماء البارد ولله ذر المتنبي حين قال:

وإذا النفوس كُنَّ كبارًا * تعبت في مرادها الأجسام**

وذكر ابن كثير أن البخاري رحمه الله كان يستيقظ في الليلة الواحدة من نومه فيوقد السراج ويكتب الفائدة تمر بخاطره ثم يطفئ سراجه ثم يقوم مرة أخرى وأخرى حتى كان يتكرر ذلك منه قريبًا من عشرين مرة. وقال النووي عن نفسه: وبقيت سنتين لم أضع جنبي على الأرض. قال أبو يعلى الموصلي:

---

[90]. آل عمران: 133

[91]. البقرة: 148

[92]. المؤمنون: 61

اصبر على مضض الإدلاج بالسحر*** وبالرواح على الحاجات والبكر
لا تعجزن ولا يضجرك مطلبها *** فالنجح يتلف بين العجز والضجر
إني رأيت وفي الأيام تجربة *** للصبر عاقبة محمودة الأثر
وقلَّ من جدَّ في أمر يطالبه *** واستصحب الصبر إلا فاز بالظفر

3.الشعور بالمسؤولية من أهم ما يجب أن يتحلى به الطلاب هو الاحساس بالمسؤولية لأن هذا الشعور سيولد عندهم الجد والاجتهاد والطموح إلى النجاح، ويؤهلهم أيضًا لفهم رسالتهم في الحياة فيقرؤون ويذاكرون وينتجون ويبدعون ويحللون ويفكرون، وهذه المسئولية تجعل الطالب يحس بمدى تعب والديه معه خلال حياته، ولا سيما أثناء فترة دراسته، وهذه المسئولية ترتقي معه حينما يحس بمنة وطنه وبلده في عنقه فيقوِّي العزم، ويبذل الجهد لنهضته وتقدمه ورُقِيِّهِ.

4.تنظيم الوقت والمحافظة عليه: فلا يمكن تصور النجاح دونما القدرة على استثمار الوقت جيدًا، والحرص عليه، والطالب الناجح يتصور دائمًا كيف يقضي يومه وساعته بل ودقيقته ولحظته، فالوقت نعمة وغنيمة، كما أخبر النبي صلى الله عليه وسلم : "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس الصحة والفراغ"[93] ، وحث على اغتنام الشباب والفراغ فقال صلى الله عليه وسلم: "اغتنم خمسًا قبل خمس شبابك قبل هرمك، وفراغك قبل شغلك..."[94]. ولابد للطالب من التخطيط الجيد لاستثمار وقته على الوجه الأمثل، فكثير من الطلاب قد يدركون قيمة الوقت ولكن القليل من يُوَفَّقُ

93. أخرجه البخاري في صحيحه
94. أخرجه النسائي، والحاكم وصححه ووافقه الذهبي

لصياغة خطة معقولة تعينه على الاستفادة من أوقاته وجهوده على أكمل وجه.

إذا هبت رياحك فاغتنمها *** فعقبى كل خافقة سكون

5.مصاحبة الأخيار من ذوي الهمم العالية: من يطالع سيرة أولئك القمم السامقة والقامات الشاهقة الذين استفادوا من لحظات أعمارهم، ويتابع نتاجهم وآثارهم الخالدة التي أدهشت العالم ليجدهم أنهم لم يكونوا يصاحبون إلا المجدين العاملين، ولا يتعرفون إلا على الأذكياء النابهين، ولا يخالطون إلا العقلاء النابغين الذين يحرصون على أوقاتهم حرصهم على حياتهم لعلمهم أن الوقت هو الحياة، وكما يقولون: "الصاحب ساحب"، وتأمل حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: "المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل"[95] ، وقال ابن مسعود: "ما من شيء أدل على شيء ولا الدخان على النار من الصاحب على الصاحب."

أنت في الناس تقاس *** بالذي اخترت خليلا

فاصحب الأخيار تعلو *** وتنل ذكرًا جميلا

6.إعادة الدور التربوي والتعليمي للمؤسسات التعليمية: تقاس نهضة أي أمة بمقدار اهتمامها بالتعليم ومؤسساته، والمعلم واحتياجاته، فالمدرسة هي المؤسسة التربوية التي تمثل جوهر العملية التعليمية وروحها وقلبها النابض، والمعلم هو ذاك النموذج المؤثر المشجع على الإبداع، والمُنَمِّي لقدرات طلابه، والمهتم بمهاراتهم، فهو العضو الهام

---

[95]. أخرجه أبو داود والترمذي، وقال الترمذي: "هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ"

والفاعل في العملية التعليمية بشكل عام، وبالارتقاء به والنهوض بمستوى مدارسنا نكون قد خطونا خطوات طيبة في طريق المجد وسبيل التفوق والتقدم.

ثالثا: معوقات النجاح والتفوق:

هناك عوائق كثيرة تعيق الطالب في مشواره التعليمي منها:

1.الفتور: غالبًا ما يبدأ الطالب مذاكرته بحماس قوي، وإقبال شديد، ثم سرعان ما تخبو جذوته وتخمد ناره ويصاب بفتور ويضعف إقباله على المذاكرة، وقد أخبر صلى الله عليه وسلم عنه فقال: "إن لكل عمل شِرَّة، ولكل شِرَّة فترة..."[96]، والشرَّة القوة والنشاط، والفترة الضعف والتكاسل. ويُعَالَجُ هذا الفتور بالتوسط وعدم الاندفاع أو الحماسة؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: "عليكم من الأعمال ما تطيقون"[97].

2.العجز والكسل: وهو داء إذا تملك الطالب حَطَّمَ طموحه، وبَدَّدَ آماله، وأرداه في مهاوي الإحباط والفشل، وهي صفة نفسية تتولد عند انحطاط الهمة، وضعف الشعور بالمسؤولية، ومصاحبة قرناء السوء، وقد كان صلى الله عليه وسلم يتعوذ منهما فيقول: "وأعوذ بك من العجز والكسل"[98]، فقد ترى الانسان موهوبًا ونابغًا فيأتي الكسل فيقتل همته، ويقضي على موهبته، ويشل طاقته. قال الفراء: "إني لا أرحم أحدًا كرحمتي

---

[96]. أخرجه أحمد وصححه ابن حبان

[97]. متفق عليه

[98]. متفق عليه

لرجلين رجل يطلب العلم ولا فهم له، ورجل يفهم ولا يطلبه، وإني لأعجب ممن في وسعه أن يطلب العلم ولا يتعلم"، قال المتنبي:

ولم أر في عيوب الناس عيبًا *** كنقص القادرين على التمام

3. إهدار الوقت الثمين: يقع كثير من شبابنا الطلاب في مشكلة ضياع الوقت بكثرة الصداقات والزيارات والمحادثات والنقاشات الغير مفيدة والسمر واللهو واللعب وإدمان النت، وغير ذلك. ولكن ليعلم الطالب أن الله تعالى قد أقسم بالوقت في غير ما موضع في كتابه، والله تعالى لا يقسم إلا بعظيم؛ وذلك لأهمية الوقت وعظم قيمته في صناعة الحضارة وصياغة التفوق؛ فأقسم سبحانه وتعالى بالليل والنهار والفجر والضحى والعصر، وغيرها.

والوقتُ أنفسُ ما عُنِيتَ بحفظِهِ *** وأراهُ أسهلَ ما عليك يضيعُ

4.التسويف والأماني: وهما صفتا بليد الحس، عديم المبالاة، ساقط الهمة، فكلما سمت نفسه وعلت همته وسعت إلى الخير إما أن يعيقها ب "سوف أفعل، سوف أذاكر، سوف، سوف..." حتى يعاجله الشيب، أو يفجأه الموت، ولم يصنع شيئًا، وإما أن يركب بها بحر الأماني وهو بحر لا ساحل له، وكما قال الشاعر:

إذا تمنيتُ بِتُّ الليلَ مغتبطًا *** إنَّ المُنَى رأسُ أموالِ المَفَالِيسِ

وقال المتنبي: ومَا كنتُ ممن أدْرَكَ المُلكَ بِالمُنَى *** ولكنْ بأيامٍ أَشَبْنَ النَّوَاصِيا

5.الرفقة السيئة: فهي من أسباب عدم التوفيق عامة، وحرمان التفوق في الدراسة خاصة، فمجالسة الكسالى ومصاحبة المثبطين من أهل التبطل

والتعطل واللهو والعبث يؤثر على طبع الطالب، وتجعله يسرق منهم وهو لا يشعر، فالماء والهواء يفسدان بمجاورة الجيف، فما ظننا بالنفوس البشرية، وقد حثنا صلى الله عليه وسلم على مصاحبة الأخيار، وحذرنا من مصاحبة الأشرار حينما قال: "مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير..."[99]

ولا تجلسْ إلى أهلِ الدَّنَايَا *** فإنَّ خَلائقَ السُّفَهاءِ تُعْدِي

رابعا: التفوق...وأمل الأمة:

ما أحوج شبابنا إلى سهر الليالي ومضاعفة الجهد في التحصيل والمذاكرة، ليجمع حصيلة ما سمع، ويألف متفرقات ما جمع فيدخل على اختبار نهاية العام عالي الرأس مرفوع الجبين مليء الوفاض، وليتذكر كيف كان الناجحون النابغون من سلف أمتنا الكرام الذين قادوا الدين بالدنيا وأخضعوا الحياة بالشريعة المطهرة المرفوعة، كيف كانوا يسهرون، وعلى ضوء المصباح والزيت يذاكرون، وبقلة الإمكانات المتاحة لهم في زمانهم يبدعون، سئل أحدهم بم أدركت العلم؟ قال: "بالمصباح والسهر حتى الصباح"، وأجاب آخر: "بالسفر والسهر والبكور في السحر"، فكيف بكم يا طلاب اليوم ويا أمل الأمة غدا؛ رجاء أن ترفعوا رايتها، وأن تعملوا جاهدين على رفعتها ونهضتها؛ فسهرُ الليلة وتعبها هو راحة الغد وتحصيل خيره، ولتعلم أن في مذاكرتك وسهرك إرضاءً لله تعالى، ورفعةً لأمتك، وبرًّا بوالديك، ونفعًا لنفسك، ولمن حولك.

---

[99]. متفق عليه

فعليك بذر الحب لا قطف الجنى * والله للساعين خيرُ معين**

ألا فليشمر طلابنا عن سواعد الجِدِّ، وليعلموا أن أصحاب الهمم العالية من طلاب أمتنا هم الذين يستطيعون أن يحيوها من مواتها، ويوقظوها من رقدتها، ويهبوا لنجدتها، وهم الذين يقوون على تغيير مجرى الحياة بسهرهم وتضحياتهم، وجدهم وجهادهم، ودواتهم وأقلامهم، وكَاغدِهم وقرطاسهم، فهم الصفوة الذين يمكنهم الارتقاء بأمتهم من وحل التخلف ووهدة التأخر، وينهضون بها من أوحال الحُش إلى مراقي العرش، ويرفعون رايتها المُنَكَّسَةَ عاليةً خفَّاقةً في سماء المجد، وذًرى الشرف، ومراقي العلا، فهذا طالب ياباني بعدما دُمِّرَت بلاده في أعقاب الحرب العالمية الثانية يتعلم في أوربا كيفية صناعة المحركات سر قوة أوروبا، ويستعذب التعب والسهر والفقر والسفر، ويتحمل القهر والتعالي وذل الخدمة من أجل اليابان، ويقول: "كنت أخدم اليابان، وفي سبيل اليابان يهون كل شيء"، وماذا لو قلنا: "نحن نخدم الإسلام، وفي سبيل الإسلام يهون كل شيء."

ومن تكن العلياء همة نفسه * فكل الذي يلقاه فيها محبب**

ولذلك كان شعار الدورة: التميز الدراسي واجب شرعي وضرورة حضارية" فلا يمكننا أن نتصور حضارة بالجهل وتحقيق الاستخلاف والشهود على الناس لا يكون إلا بذلك وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

مَلَكْنَا هذِهِ الدُّنْيا القُرُونا * وَأَخْضَعَهَا جُدُودٌ خَالِدُونا**

وَسَطَّرْنَا صَحَائِفَ مِنْ ضِياءٍ * فَمَا نَسِيَ الزَّمَانُ وَمَا نَسِينا**

الامتحانات والجهوية ولا تكافؤ الفرص

عبد الكريم العمراني

أستاذ اللغة العربية بالثانوي التأهيلي

لاحت بوادر الامتحانات في الآفاق، وقد لقنا مذ كنا نتهجى الحروف في السنة الابتدائية الأولى حكما وأمثالا من قبيل: عند الامتحان يعز المرء أو يهان، ومن ادعى ما ليس فيه كذبته شواهد الامتحان...

واليوم من حقنا أن نتساءل: هل مازالت الامتحانات تحظى بما كانت تحظى به في الزمن الماضي؟ وهل هناك تكافؤ للفرص بين الممتحنين في ظل فوارق متنوعة ومختلفة بين جهات المغرب الحبيب؟

هذه الأسئلة وغيرها هي ما سوف تحاول هذه المقالة الإجابة عليها. عسى أن يوفقني الله في ذلك.

بدءا أعلن تحفظي على نظام الامتحانات في المغرب، موضوع الدراسة، فكيف يمكن تحديد مصير متعلم في ثلاثة أيام، في حين أنه كان يتلقى المعرفة لشهور خلت؟ قد يقول قائل: إن اختبارات المراقبة المستمرة ترافقه على مدار السنة الدراسية، فنقول: صدقت. لكن لم لا نكتفي بهذه الأخيرة في التقييم فنربح الكثير: الوقت، والمال، والمستوى المرغوب فيه...؟

ما علاقة الامتحانات والجهوية ولا تكافؤ الفرص؟

للإجابة على هذا السؤال سوف أتحدث عن الامتحان الجهوي والوطني.

معلوم أن متعلمي السنة الأولى باكالوريا، بمختلف شعبها ومسالكها، يجتازون في آخر السنة الدراسية امتحانا جهويا، وبمراعاة خصوصية كل

جهة من حيث: الظروف المناخية، وطبيعة الأسئلة، والتصحيح... تبرز ظاهرة: لا تكافؤ فرص النجاح بين المترشحين. فكيف يعقل أن يجتاز مترشح الامتحان في قاعة تفوق درجة حرارتها الأربعين تحت الظل، في حين أن زميلا له في جهة أخرى أو في الجهة نفسها يجتاز الامتحان عينه في درجة حرارة تقل عن العشرين؟

وهذه النقطة تنطبق أيضا على مترشح الامتحان الوطني. وتبدو أيضا في الطبيعة الأسئلة، فهناك جهة تكون أسئلتها معقدة مركبة مقارنة مع أسئلة جهة أخرى. ناهيك عن التصحيح، والغش، ونفخ معدلات المراقبة المستمرة...

ما الحل إذا لتحقيق التكافؤ؟

بالنسبة للامتحان الجهوي أقترح إلغاءه، والاكتفاء بنقاط المراقبة المستمرة، كما كان معمولا به في السابق.

أما بالنسبة للامتحان الوطني، فأقترح أن يجرى الامتحان في الفترة الصباحية دون الفترات المسائية، وبهذا الإجراء نضرب عصفورين بحجر واحد: نرحم أبناءنا من حرارة القيظ، ونترك لهم متسعا من الوقت من أجل التقاط الأنفاس والاستعداد للمادة الموالية في اليوم الموالي.

قد يقول قائل: سوف يستغرق الامتحان ستة أيام عوض ثلاثة، فنقول: وليكن، فمصلحة فلذات أكبادنا فوق كل مصلحة.

أدعوا كل المسؤولين وأقول لهم اتقوا الله في أبنائنا خاصة وأن الامتحانات سوف تتزامن والشهر الفضيل ابتداء من الدورة الاستدراكية لهذه السنة وإلى غاية ثلاث أو أربع سنوات متتاليات. وفي الأخير أقول

كما قال شعيب عليه السلام لقومه: { إن أريد إلا الاصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله}